

## KIELIKESKUKSEN JULKAISUJA 3

Seija Korhonen

# **Oppijoiden suomi**

## **Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit**

© **Seija Korhonen**

Kansi: Mari Soini

ISBN 978-952-10-8421-8 (nid.)

ISSN 2323-8070 (nid.)

Unigrafia Oy  
Helsinki 2012

ISBN 978-952-10-8422-5 (PDF)

ISSN 1797-9269 (PDF)

Korjattu laitos.

HELDA 2013

## **Abstract**

### **Perceptions and competences of adult learners of Finnish**

Seija Korhonen, University of Helsinki, Finland

Both in Finland and abroad, Finnish basic language skills are usually taught up to the Level B of the *Common European Framework of Reference*. The main objective of this study is to bring out the learners' view, the perceptions and the competences of educated adults who have studied as far as this level, that is, completed the basic courses in Finnish. The number of informants totals 345. They represent 38 native languages and have studied Finnish as a second or foreign language.

To obtain as comprehensive an understanding as possible of the target group's Finnish language learning, this study applies two different research methods: introspection and error analysis. The introspective data was collected with a form from all 345 informants, while the error analysis material consists of essays written by 20 of the informants. This study is essentially qualitative research, but the scope and nature of the material also enable meaningful quantification and relevant statistical analysis.

The research questions are the following: (1) How do learners who have completed the basic courses view the Finnish language, that is, what do they find to be difficult and what easy?; (2) What kind of language skills have learners of Finnish achieved during the courses, in other words, what causes them problems and what are they comfortable with?; (3) How and why do learners' perceptions possibly differ from one another? (4) How and why do learners possibly differ from one another in terms of the language skills they have achieved?; and (5) How do the learners' perceptions and their language skills correlate? The basic hypothesis of this study is that socio-cultural factors such as linguistic and cultural background may affect the learners' perceptions of the Finnish language and the development of their Finnish language skills.

The introspective answers highlight dozens of both difficult and easy aspects of the Finnish language. The informants mentioned 50 difficult and 47 easy aspects, more or less an equal number, that is, with over one-third of the aspects found to be the same. While difficulties were mentioned more frequently, the most commonly brought up aspects came from relatively few informants. Essays conform 85% to the standards of written Finnish, and the medians of the most common types of errors were quite low. The research data points to the Finnish language not being all that difficult – at least not after the completion of basic courses.

Nevertheless, this study reveals a number of issues related to the learning and teaching of communicative language competences, which deserve to be contemplated to further develop Finnish-language basic courses and to integrate courses of different reference levels into a constructive system that provides increasingly better support to goal-oriented learning. The results also show that it is worthwhile listening to learners' voices and using introspection to support the planning of instruction: despite individual differences, the perceptions and competences indicate a good statistical correlation.

It would seem that the socio-cultural factors I have studied do not have a statistical impact on learners at this advanced level, or one could also say that the socio-cultural factors common to educated informants have a statistically homogenising influence.

**Keywords:** Finnish as a second language, Finnish as a foreign language, perceptions, competences, introspection, error analysis

## Aluksi

Olen työskennellyt S2-opetukseen liittyvissä tehtävissä jo lähes 30 vuotta. Tänä aikana on alan opetuksessa, opettajien koulutuksessa ja tutkimuksessa tapahtunut todella paljon, ja on ollut hienoa saada olla mukana tämän koko suomalaista yhteiskuntaa palvelevan toiminnan kehityksessä.

Oman työurani kannalta on ollut suuri merkitys sillä, että pääsin heti alkuun parhaiden oppiin. Ensimmäisessä S2-työpaikassani Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen ulkomaalaisopetuksessa kollegojani olivat alan legendaariset opettajat ja oppikirjantekijät Eila Hämäläinen, Hannele Jönsson-Korhola, Anna-Liisa Lepäsmä, Leena Silfverberg ja Leila White, joille olen paljosta kiitollinen. Tutkimuksen tekemiseen kannustamisesta saan kiittää nykyisen työpaikkani Helsingin yliopiston kielikeskuksen johtajia. Tullessani Kielikeskukseen töihin yli 20 vuotta sitten silloinen johtaja Anu Virkkunen-Fullenwider melkein ensi sanoikseen painotti tutkimuksen merkitystä opettajana kehittyemisessä. Hänen seuraajansa Pirkko Forsman Svensson ja Ulla-Kristiina Tuomi ovat luoneet Kielikeskukseen tutkimusta tukevia käytäntöjä ja vaikuttaneet vahvasti siihen, että laitoksessamme niin opettajat kuin muukin henkilöstö pitävät tärkeänä erityisesti omaan työhön liittyvää käytännöllistä ja akateemista tutkimusta.

Tutkimukseni pohjana on ollut alkuun vain omaan ja oman opetusyksikön käyttöön tarkoitettu tiedonkeruu. Vähitellen tuli kuitenkin tarve tietää ja oppia lisää, ja kuin varkain työyhteisöni tutkimushenkisyyden innoittamana päädyin tekemään aiheesta laajempaa, akateemista tutkimusta. Lisensiaatintyön valmistuttua vuonna 2001 olin kuitenkin varma, että vaativan palkkatyön ohessa voimia ei riitä enempään. Tutkimustyö on ilmeisen addiktoivaa, koska jo muutaman vuoden kuluttua kasvoi halu päästä aiheeseen vieläkin syvemmälle ja jatkaa tutkimista. Vuosien myötä tutkimus on sitten laajentunut ja muokkautunut väitöskirjaksi.

Tutkimukseni ei olisi valmistunut ilman useiden ihmisten tukea. Ensinnäkin koko tutkimusta ei olisi ollut mahdollista tehdä ilman Helsingin yliopistossa ja ulkomaiden eri yliopistoissa suomea opiskelleita informantteja ja heidän opettajiaan, jotka vaivojaan säästelemättä auttoivat keräämään tutkimusaineiston – suurkiitos teille kaikille! Väitöskirjani ohjaajaa Jyrki Kalliokoskea kiitän lämpimästi erinomaisesta ohjauksesta; Jyrkin asiantuntemus ja peräänantamattomuus ovat pitkälti vaikuttaneet tutkimukseni muotoutumiseen. Kiitän myös Salla Kurhilaä käsikirjoituksen paneutuvasta lukemisesta ja kannustavista kommentteista. Tutkimukseni esitarkastajille Kirsti Siitoselle ja Raili Poolille olen kiitollinen työni asiantuntevasta ja monipuolisesta kommentoinnista, mistä on ollut suuri apu työstessäni tutkimustani sen lopulliseen muotoon. Muistan myös kiitollisena lisensiaatintyöni ohjaajaa Seppo Suhosta, jonka sy-

dämellisen rohkaisun ansiosta uskoin olevani ylipäättään kykenevä tekemään akateemista tutkimusta, vaikka maisteriopinnoista oli jo kulunut aikaa.

Kielikeskus on ollut erinomainen työyhteisö tutkimuksen tekijälle: kollegojen kanssa on aina ollut mahdollista keskustella kieliin ja kielenoppimiseen liittyvistä kysymyksistä ja saada myös tärkeää vertaistukea. Perhe ja ystävät ovat jaksaneet kärsivällisesti kuunnella ja kannustaa koko pitkän prosessin ajan – kiitos rakkaudesta ja ystävydestä sekä myös kaikista viisaista ja inspiroivista keskusteluista! Miehelleni Oskille kuuluu erityiskiitos siitä, että arki sujunut ja elämässämme on ollut myös juhlaa ja seikkailua, vaikka olenkin viime vuosina käyttänyt melkein kaiken vapaa-aikani tutkimuksen tekemiseen. Poikaani Jussia kiitän kaikesta onnesta ja ilosta sekä tutkimustyön loppuvaiheissa myös kannustavasta vertaistuesta ja mahdollisuudesta jakaa tutkimuksen tekemiseen liittyviä tunteja.

Esimiestäni Ulla-Kristiina Tuomea kiitän kunniasta saada julkaista väitöskirjani Kielikeskuksen julkaisusarjassa.

Omistan tämän työn miehelleni ja pojalleni.  
Käpylässä 8. lokakuuta 2012

*Seija Korhonen*

# SISÄLLYS

Asetelmat ja kuviot

<b>1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet</b>	11
1.1 Opettaja tutkijana	11
1.2 Suomi toisena/vieraana kielenä opetus ja tutkimus	15
1.3 Omaksuminen ja oppiminen	24
1.4 Tutkimuskysymykset ja teoreettinen viitekehys	29
<b>2 Tutkimuksen toteuttaminen ja rakenne</b>	32
2.1 Informantit	33
2.1.1 Äidinkieli ja kotimaa	34
2.1.2 Muiden kielten opiskelu	37
2.1.3 Sukupuoli- ja ikäjakauma	39
2.1.4 Miksi suomea?	40
2.2 Metodologia ja aineistot	45
2.2.1 Introspektio	46
2.2.2 Virheanalyysi	51
2.3 Tutkimuksen moniäänisyys	55
<b>3 Introspektio</b>	58
3.1 Suomen kielessä on vaikeaa	59
3.1.1 Yleistä	59
3.1.2 Fonologia	72
3.1.3 Kielioppi	78
3.1.3.1 Morfologia	79
3.1.3.2 Syntaksi	87
3.1.3.2.1 Sijanvalinta	97
3.1.3.2.1.1 Kieliopillisten sijojen käyttö	98
3.1.3.2.1.2 Verbiin adverbialitäydennykset	104
3.1.4 Sanasto	109
3.2 Suomen kielessä on helppoa	114
3.2.1 Yleistä	114
3.2.2 Fonologia	117
3.2.3 Kielioppi	122
3.2.3.1 Morfologia	123
3.2.3.2 Syntaksi	126
3.2.4 Sanasto	129
3.3 Kokoavaa tarkastelua	132
3.4 Informanttien kielellinen tausta ja introspektio	140
3.4.1 Äidinkielen vaikutus introspektiovastauksiin	140
3.4.2 Muiden kielten opiskelun vaikutus suomen oppimiseen	144

<b>4 Virheanalyysi</b>	151
4.1 Fonologiset virheet	152
4.1.1 Vokaalit	153
4.1.2 Konsonantit	157
4.1.3 Koonti	159
4.2 Morfologiset virheet	161
4.2.1 Nominitaivutus	161
4.2.2 Verbitaivutus	169
4.2.3 Koonti	178
4.3 Syntaktiset virheet	184
4.3.1 Sijanvalinta	184
4.3.1.1 Subjekti, predikatiivi ja objekti	184
4.3.1.2 Verbien adverbialitäydennykset	194
4.3.1.3 Muut laajennukset	198
4.3.1.4 Koonti	203
4.3.2 Kongruenssi	205
4.3.3 Muut syntaktiset virheet	213
4.3.4 Koonti	218
4.4 Sanastovirheet	219
4.4.1 Varsinaiset kielivirheet	220
4.4.1.1 Valintavirheet	220
4.4.1.2 Muodostusvirheet	227
4.4.2 Puhekielliset sananvalinnat	229
4.4.3 Oikeakielisyysvirheet	230
4.4.4 Koonti	232
4.5 Kokoavaa tarkastelua	237
<b>5 Introspektion ja virheanalyysin tulosten vertailua</b>	257
5.1 Tilastollinen korrelaatio	258
5.2 Yksilöllinen korrelaatio	262
<b>6 Päättäntö</b>	270
6.1 Oppijoiden käsitykset ja kompetenssit	270
6.2 Käsityksiin ja kompetensseihin vaikuttavat tekijät	272
6.3 Tutkimuksen sovelluksia ja jatkonäkymiä	276
<b>Lähteet</b>	279
<b>Liitteet</b>	
1 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasojen yleiskuvaus	309
2 Suomi toisena/vieraana kielenä -kysely	310

## ASETELMAT

Asetelma 1.1	Suomen kielen kurssien sisällöt ja tavoitteet	20
Asetelma 1.2	Kielellisen viestintätaidon osa-alueet	23
Asetelma 3.1	Suomen kielessä on vaikeaa: YLEISTÄ	60
Asetelma 3.2	Suomen kielessä on vaikeaa: FONOLOGIA	72
Asetelma 3.3	Suomen kielessä on vaikeaa: KIELIOPPI	78
Asetelma 3.4	Suomen kielessä on vaikeaa: MORFOLOGIA	79
Asetelma 3.5	Suomen kielessä on vaikeaa: SYNTAKSI	88
Asetelma 3.6	Suomen kielessä on vaikeaa: SANASTO	109
Asetelma 3.7	Suomen kielessä on helppoa: YLEISTÄ	114
Asetelma 3.8	Suomen kielessä on helppoa: FONOLOGIA	117
Asetelma 3.9	Suomen kielessä on helppoa: KIELIOPPI	122
Asetelma 3.10	Suomen kielessä on helppoa: MORFOLOGIA	124
Asetelma 3.11	Suomen kielessä on helppoa: SYNTAKSI	127
Asetelma 3.12	Suomen kielessä on helppoa: SANASTO	129
Asetelma 3.13	Introspektiomaininnat vaikeuksista ja helpouksista	133
Asetelma 3.14	Kielioppi on vaikeaa ja helppoa	135
Asetelma 3.15	Äidinkieli viro ja saksa: suomen kielessä on vaikeaa	141
Asetelma 3.16	Äidinkieli viro ja saksa: suomen kielessä on helppoa	142
Asetelma 4.1	Fonologisten virheiden lukumäärät	160
Asetelma 4.2	Fonologisten virheiden mediaanit ja vaihteluvälit	160
Asetelma 4.3	Nominitaivutusvirheiden lukumäärät	168
Asetelma 4.4	Nominitaivutusvirheiden mediaanit ja vaihteluvälit	169
Asetelma 4.5	Verbitaivutusvirheiden lukumäärät	177
Asetelma 4.6	Verbitaivutusvirheiden mediaanit ja vaihteluvälit	178
Asetelma 4.7	Keskeisten morfologisten virhetyyppien lukumäärät, mediaanit ja vaihteluvälit	183
Asetelma 4.8	Subjektin, predikatiivin ja objektin virheellisten sijojen lukumäärät	192
Asetelma 4.9	Subjektin, predikatiivin ja objektin virheellisten sijojen mediaanit ja vaihteluvälit	193
Asetelma 4.10	Eri lauseenjäsenten sijanvalintavirheiden lukumäärät	203
Asetelma 4.11	Eri lauseenjäsenten sijanvalintavirheiden mediaanit ja vaihteluvälit	204
Asetelma 4.12	Virheellisten nominatiivien lukumäärät ja prosenttiosuudet eri lauseenjäsenten sijanvalintavirheistä	204
Asetelma 4.13	Kongruenssivirheiden ja kongruenssin puhekielisyyksien lukumäärät	212
Asetelma 4.14	Kongruenssivirheiden ja kongruenssin puhekielisyyksien mediaanit sekä vaihteluvälit	212
Asetelma 4.15	Muiden syntaktisten virheiden lukumäärät	218
Asetelma 4.16	Syntaktisten virheiden lukumäärät, mediaanit ja vaihteluvälit	219
Asetelma 4.17	Sanaston valintavirheiden lukumäärät sanaluokittain	232
Asetelma 4.18	Sanaston eri muodostusvirhetyyppien lukumäärät	233
Asetelma 4.19	Sanaston varsinaisten kielivirheiden lukumäärät, mediaanit ja vaihteluvälit	233
Asetelma 4.20	Sananvalintavirheiden ja sanaluokan valintavirheiden lukumäärät sanaluokittain	235
Asetelma 4.21	Yhdyssanavirheiden lukumäärät virhetyypeittäin	236
Asetelma 4.22	Sanastovirheiden lukumäärät	236
Asetelma 4.23	Varsinaisten kielivirheiden lukumäärät, mediaanit ja vaihteluvälit	241
Asetelma 4.24	Frekventeimmät virhetyypit ( $Md \geq 3$ )	242



Asetelma 4.25	Frekventeimpien virheiden %-osuudet S2- ja SF-aineistoissa	244
Asetelma 4.26	Varsinaiset kielivirheet vs. taustamuuttajat	246
Asetelma 4.27	Varsinaiset kielivirheet vs. puhekielisyydet	250
Asetelma 4.28	Suomessa oloaika vs. puhekielisyydet	251
Asetelma 4.29	Kielellisen kompetenssin profiileja I: eri osa-alueilla eniten ja vähiten virheitä tehneet	253
Asetelma 4.30	Kielellisen kompetenssin profiileja II: kaikki kirjoittajat	254
Asetelma 5.1	Introspektion ja virheanalyysin tilastollinen korrelaatio	259
Asetelma 5.2	Eniten virheitä tehneiden kielellisen kompetenssin ja introspektion korrelaatio	263
Asetelma 5.3	Vähiten virheitä tehneiden kielellisen kompetenssin ja introspektion korrelaatio	264
Asetelma 5.4	Introspektiomainintojen ja kielellisen kompetenssin korrelaatio: kaikki kirjoittajat	266

## KUVIOT

Kuvio 1.1	Tutkimuksen eteneminen ja tavoitteet	14
Kuvio 1.2	Toisen ja vieraan kielen oppimisen ympäristöjä ja resursseja	28
Kuvio 2.1	Informanttien äidinkielet	35
Kuvio 2.2	Informanttien opiskelemien muiden kielten lukumäärä	38
Kuvio 3.1	Yleisimmin vaikeina ja helppoina pidetyt seikat	139
Kuvio 3.2	Viron- ja saksankielisten yleisimmin vaikeina mainitsemat seikat	143
Kuvio 3.3	Viron- ja saksankielisten yleisimmin helppoina mainitsemat seikat	144

## **Verkkojulkaisu**

Tutkimuksen empiriaosa etenee tutkimusmatkana, samassa järjestyksessä kuin tutkimus on pääosin tehty ja näkemys kohteesta karttunut: ensin introspektio luvussa 3, sitten virheanalyysi luvussa 4 ja luvussa 5 niiden korrelaatio. Pdf-tiedoston hakutoiminnon avulla verkkojulkaisun lukijalla on mahdollisuus kiinnostuksensa mukaan seurata helposti luku luvulta vain joitain yksittäisiä seikkoja; esimerkiksi sitä, miten suomen kielen eri ilmiöt tai jonkin äidinkielen puhujat näyttäytyvät introspektiossa ja virheanalyysissa.

# 1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet

## 1.1 Opettaja tutkijana

Opettajan on tärkeää aika ajoin pysähtyä tarkastelemaan työtään niin tavoitteiden kuin sisältöjen ja käytäntöjenkin näkökulmasta. Kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa ajatus opettajien oman työn reflektiivisen prosessoinnin tärkeydestä on ollut esillä ainakin jo viime vuosisadan alkupuolelta lähtien, esimerkiksi John Deweyllä 1929 teoksessa *The sources for a Science of Education*. Opettajien omaan työhön liittyvä systemaattinen tutkimus on kuitenkin vallannut alaa vasta viime vuosikymmeninä, kun se on yleisesti alettu nähdä tärkeäksi osaksi ammatillista kehittymistä. Lawrence Stenhausen *An Introduction to Curriculum Research and Development* vuodelta 1975 sekä Donald Schönin *The reflective practitioner* vuodelta 1980 olivat alkusysäyksenä Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa 1980-luvulla esiin nousseille uudentlaisille näkemyksille opetustyön kehittämisestä. Ulkopuolisten asiantuntijoiden järjestämän täydennyskoulutuksen rinnalle haluttiin luoda opettajalähtöisiä työskentelytapoja, jotka tukisivat systemaattista oman työn ja sen perustana olevien uskomusten tutkimista sekä oman teorian rakentamista ja joiden tavoitteena olisi pysyvä muutos niin käsityksissä kuin käytännöissäkin. Taustalla oli Yhdysvalloissa jo 1940-luvulla tieteellisenä lähestymistapana alkunsa saanut toimintatutkimus, joka pyrkii todellisuuden kuvaamisen lisäksi siihen vaikuttamiseen. Kurt Lewin kiteytti toimintatutkimuksen perusajatuksen 1946: ”Research that produces nothing but books will not suffice”. (Esim. Heikkinen & Jyrämä 1999; Lunenberg, Ponte & Van de Ven 2007: 13–14; McNiff 1995 [1988]; Richardson 1994; Zeichner & Noffke 2001.)

Toimintatutkimuksen keskeisiä periaatteita on pyrkimys tieteen demokratisoimiseen, millä tarkoitetaan tutkimuksen tekemistä yhdessä ihmisten kanssa sekä tutkijan mukanaoloa heidän jokapäiväisessä toiminnassaan. Sen tunnusomaisia elementtejä ovat muun muassa toiminnan reflektointi, toimintatapojen analysointi ja vaihtoehtoisten toimintatapojen kehittäminen sekä toimintaan liittyvän uuden tiedon tuottaminen. Jo Deweyn esittämät vaatimukset teorian ja käytännön yhteydestä sekä ajatukset yhtei-

söjen toimintaan saumattomasti liittyvästä tutkimuksesta olivat toimintatutkimukselle tyypillisiä.

Koska toimintatutkimus ei ole yhtenäinen metodi vaan väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa<sup>1</sup>, sille ei voi esittää yhtä ainoaa kattavaa määritelmää. Määrittelyyn vaikuttavat aina tutkijoiden lähtökohdat ja painotukset (Heikkinen & Jyrkämä 1999: 32–36), esimerkiksi Jean McNiff (1995 [1988]:1) määrittelee sen opettajien oman työn reflektoinnin ja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta:

Action research is the name given to an increasingly popular movement in educational research. It encourages a teacher to be reflective of his own practice in order to enhance the quality of education for himself and his pupils. It is a form of self-reflective enquiry that is now being used in school-based curriculum development, professional development, school-improvement schemes, and so on, and, as such, it actively involves teachers as participants in their own educational process.

Toimintatutkimuksen demokraattisuuden McNiff tiivistää: ”It is research WITH, rather than research ON” (mts. 4).

Opettajien tekemä oman työn tutkimus on herättänyt myös keskustelua tutkimuksen laadunvarmistukseen liittyvistä vaatimuksista kuten teoreettisesta ja metodologisesta osaamisesta, objektiivisuudesta ja tutkimusetiikasta sekä tutkimuksen toistettavuudesta ja tutkimustulosten yleistettävyydestä; pohjimmiltaan siis siitä, kuka voi tai saa olla tutkija (ks. esim. Lunenberg, Ponte & Van de Ven 2007: 21; Zeichner & Noffke 2001: 319–323). Kuitenkin ajatus opettajasta oman työnsä tutkijana on vakiintunut opetuslallalla yleisesti hyväksytyksi, ja opettajia kannustetaan tutkimaan sekä opetuslallalla sisältöjä että käytäntöjä. Suomessa on 1990-luvulta lähtien sisällytetty jo opettajien pedagogisiin opintoihin oman työn tutkimiseen orientoivia opintojaksoja, ja *Äidinkielen opettajien liitto* asetti myös heti 1990-luvulla tavoitteeksi tutkivan opetta-

---

<sup>1</sup> Toimintatutkimuksessa on myös suuntauksia, joissa se nähdään paitsi tutkimusstrategisena lähestymistapana myös maailman muuttamiseen pyrkivänä tutkimusfilosofiana ja liikevoimana. Esim. Jack Whitehead toteaa: ”It is this capacity of action research to hold together our individual practice with its universal significance which will, in my view, lead to improvements not only in our unique and personal contributions with our students but also to the education of our society and the world as a whole” (1995 [1988]: xii).

juuden, mikä onkin alkanut reaalistua viime vuosina muun muassa useina äidinkielen opetukseen liittyvinä väitöskirjoina (Rikama 2010: 50). Korkeakouluopetuksen ja tutkimuksen yhteys on aina ollut elimellinen, mutta esimerkiksi Helsingin yliopiston viimeisimmissä strategioissa (2007–2009: 6; 2010–2012: 10) tätä yhteyttä on täsmennetty edellyttämällä, että ”Kaikki opettajat tutkivat ja kaikki tutkijat opettavat”. Opetustyön dialoginen luonne tarjoaa opettajille mahdollisuuden ja haasteen jatkuvaan sisältöjen ja käytäntöjen kehittämiseen, keskeistä onkin oman työn näkeminen jo itsessään jatkuvana tutkimusprosessina (vrt. esim. Duckworth 1986: 481; Fischer 2001: 29; ks. myös Wells & Claxton 2007 [2002]). Adrian Hollidayn mukaan ”the teacher cannot afford to be anything but researcher” (1994: 31).

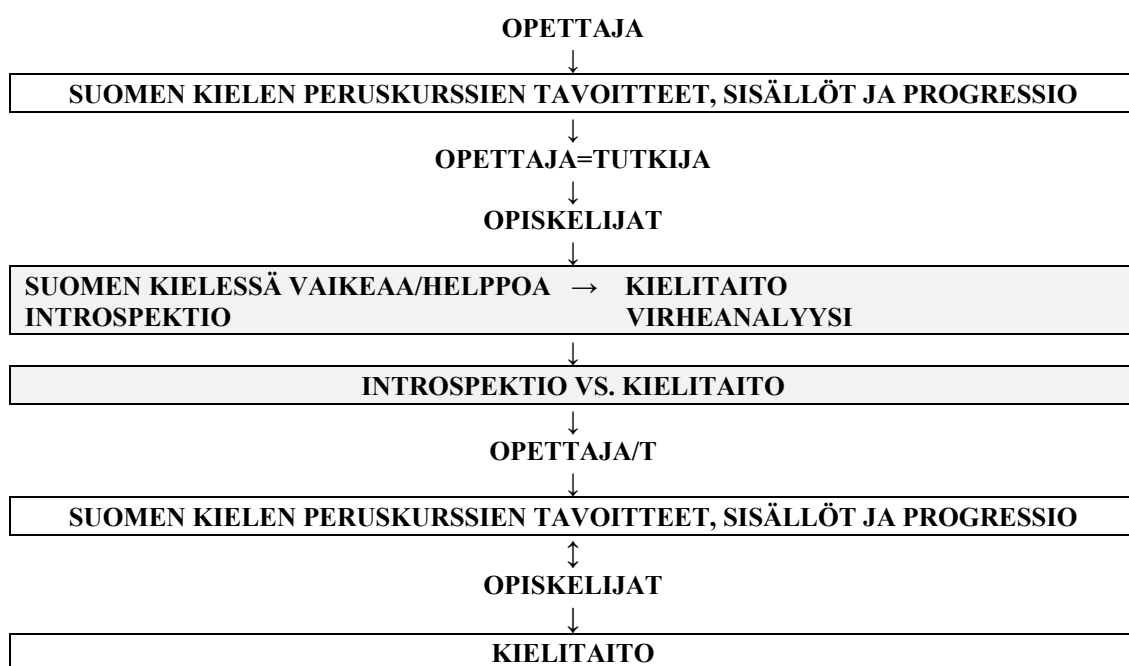
Opettajien tekemä tutkimus voi olla lähtökohdiltaan käytännöllistä tai akateemista<sup>1</sup>; ammatillisen kehittymisen kontekstissa käytännöllinen tutkimus on tietysti ensisijaisista, mutta luonnollisesti se voi johtaa myös akateemiseen julkaisemiseen. Joseph Fischer on tutkinut opettajien käytännöllistä tutkimusta ja päätenyt ryhmittelemään sen lähtökohdat ja tavoitteet neljään päätyyppiin (2001: 34): (1) halutaan tietää, kuinka opiskelijat oppivat, (2) halutaan uudistaa opetussuunnitelmia tai opintojaksoja, (3) kaivataan muutosta omaan opetukseen ja (4) etsitään oman työn merkitystä.

Tämäkin tutkimus on saanut alkunsa käytännöllisenä tutkimuksena, jonka intressit ovat olleet pääosin Fischerin luokituksen mukaiset, eli olen halunnut saada tietoa sekä oman että työyhteisöni suomen kielen peruskurssien (*Eurooppalaisen viitekehysten* 2003 [2001] tavoitetaivotasot A1–B1.2, ks. liite 1) opetuksen kehittämiseksi palvelemaan entistä paremmin opiskelijoiden tarpeita. Alkuun vain omien suomen kielen peruskurssit käyneiden opiskelijoiden piirissä tehty kyselytutkimus suomen kielen vaikeuksista ja helppouksista ei kuitenkaan tuntunut antavan riittävästi pohjaa opetussuunnitelman ja opintojaksojen uudistamiselle, joten tuli välttämättömäksi laajentaa kyselyn piiriä ja syventää tutkimusta; vähitellen se alkoikin muotoutua aka-

---

<sup>1</sup>Englanninkielisessä kirjallisuudessa on opettajien omaan työhön liittyvällä tutkimuksella monia eri nimityksiä: se on muun muassa nähty toimintatutkimuksena ja käytetty termiä *action research* tai *reflective inquiry*, kun on haluttu korostaa sen omaa työtä reflektoivaa luonnetta, lisäksi on käytetty enemmän liikkumavaraa antavia *teacher inquiry* ja *practical inquiry* sekä nykyään useimmiten *practitioner research* ja *practitioner inquiry*; akateemista tutkimusta kutsutaan puolestaan käytännöllisen tutkimuksen vastaparina yleisesti termillä *formal research*.

teemiseksi tutkimukseksi ja oli mahdollista esittää lisensiaatintyönä (S. Korhonen 2001). Aihe ei kuitenkaan jättänyt vielä rauhaan, ja syntyi tarve täsmentää lisensiaatintyössä introspektion kautta saatua näkemystä tutkimalla virheanalyysin keinoin myös suomen kielen peruskurssit käyneiden kielitaitoa, siis täydentää oppijoiden subjektiivista näkökulmaa objektiivisesti mitattavissa olevasta näkökulmasta; näin alun perin vain omaan ja oman työyhteisön käyttöön tarkoitettu käytännöllinen tutkimus on nyt saanut väitöskirjan muodon. – Tutkimuksen eteneminen ja tavoitteet on tiivistetty kuvioon 1.1.



**Kuvio 1.1** Tutkimuksen eteneminen ja tavoitteet

## 1.2 Suomi toisena/vieraana kielenä opetus ja tutkimus

Ensimmäinen painettu suomen kielen oppikirja on Eskil Petraeuksen 1649 ilmestynyt kielioppi *Linguae Finnicae brevis institutio*, joka laadittiin Suomeen lähetettävien ruotsalaisten virkamiesten tarpeisiin, ensimmäinen suomen lehtoraatti perustettiin Tarttoon 1803 ja suomen kielen kursseja ryhdyttiin järjestämään Suomessa 1950-luvulla, aluksi Helsingin yliopistossa ja lähinnä yliopiston ulkomaalaisille lehtoreille sekä vielä harvalle joukolle ulkomaalaisia opiskelijoita. (Nuutinen 1996: 11–12; ks. myös Lehmusvaara 2007; Raanamo 1997a: 11–13.) Suomen kielen opetuksella vieraana kielenä voi siis katsoa olevan vuosisataiset perinteet, toisena kielenä huomattavasti lyhyemmät.<sup>1</sup> Suomi toisena kielenä -käsite on ollut käytössä vasta 1990-luvulta, jolloin alettiin nähdä tärkeäksi tehdä myös käsitteellisellä tasolla eroa sen mukaan, missä kieliympäristössä suomea opiskellaan: vähitellen suomi *vieraana kielenä* on vakiintunut muiden Pohjoismaiden käytännön mukaisesti tarkoittamaan suomen opiskelua ulkomailla muunkielisessä ympäristössä ja suomi *toisena kielenä* suomen oppimista Suomessa eli kohdekielisessä ympäristössä. (Esim. Lomaa & Tuomela 1993).

Nykyään suomea opetetaan vieraana kielenä muun muassa yli 100 yliopistossa yhteensä noin 30 maassa (CIMO 2011a), ja Suomen viime vuosikymmenten maahanmuuttokehitys<sup>2</sup> sekä kansainvälisten opiskelijoiden määrän kasvu ovat puolestaan synnyttäneet tarpeen järjestää suomen kielen opetusta toisena kielenä koko maassa kaikilla koulutusasteilla päiväkodeista aikuisopetukseen. Tämän kehityksen myötä on myös suomen kielen oppimateriaaleja julkaistu runsaasti ja esimerkiksi aikuisopetusmateriaaleja on jo melko kattavasti (ks. esim. CIMO 2011b), lisäksi opettajilla on ollut mahdollista saada alalle koulutusta parinkymmenen vuoden ajan eli 1990-luvulta alkaen (ks. esim. Martin 2007a: 68).

---

<sup>1</sup> Suomi tuli 1840-luvulla Suomen ruotsinkielisten koulujen virallisiin opetusohjelmiin, eli suomea on opetettu toisena kotimaisena kielenäkin jo pitkälti toistasataa vuotta. Olli Nuutisen mukaan juuri ruotsinkielisissä oppikouluissa suomeen on iskostunut vaikean kielioppikielen maine, mistä on sitten kehittynyt ”kansallinen klisee” (mts.12; ks. myös Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996: 64).

<sup>2</sup> Tämän tutkimuksen kuluessa on vakinaisesti Suomessa asuvien vieraiden kielten (eli muiden kuin Suomen perustuslaissa mainittujen kansalliskielten suomen ja ruotsin sekä saamen, Suomen romani-kielen ja suomalaisen viittomakielen) puhujien määrä kasvanut seuraavasti: tutkimuksen alkaessa 1991 heitä oli noin 35 500, lisensiaatintyön valmistuessa 2001 jo noin 110 000 ja 2010 väitöskirjatyön ollessa loppusuoralla noin 224 000 (Tilastokeskus 2010a ja 2011a).

Suomen kielen tutkimus toisena/vieraana kielenä (S2) on kasvanut yhdessä opetuksen kanssa, ja laajemmin sitä on alettu tehdä 1990-luvun alkupuolelta lähtien. Tutkimuksen lyhyen historian voi jakaa viiteen eri ajanjaksoon sen mukaan, mitä uusia painotuksia on noussut esiin (Kalliokoski 2009):

- 1) kontrastiivinen tutkimus
- 2) virheanalyysitutkimus
- 3) suomen oppiminen luokahuoneopetuksessa; ei-äidinkielisten suomi
- 4) suomen oppiminen vuorovaikutuksessa
- 5) kielitaidon arviointi; työelämän kielitaitovaatimukset; monikielisyys ja monikulttuurisuus.

S2-tutkimus on aina ottanut vaikutteita kansainvälisestä vieraan ja toisen kielen oppimisen<sup>1</sup> tutkimuksesta. Kansainvälisistä suuntauksista sekä kielen oppimisen että kielen käytön kognitiiviseen ja sosiaaliseen perustaan liittyvästä keskustelusta saa hyvän kuvan esimerkiksi *The Modern Language Journalin* artikkeleista vuodelta 1997 (Firth & Wagner; Hall; Kasper; Liddicoat; Long; Poulisse; Rampton; ks. myös Firth & Wagner 1998): Alan Firthin ja Johannes Wagnerin artikkeli on osin provokatiivinenkin keskustelunavaus siihenastisesta tutkimuksesta ja tutkimuksen kehittämistarpeista, muiden artikkelit vastineita siihen. Keskiössä on vaatimus tutkimuksen suuntaamisesta entistä selkeämmin kielen oppimisen ja käytön interaktionaaliseen ja kontekstuaaliseen puoleen sekä luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin ja tutkimuksessa käytettyjen keskeisten käsitteiden kuten ei-syntyperäinen ja syntyperäinen kielenkäyttäjä (*nonnative speaker* ja *native speaker*), oppija (*learner*) sekä välikieli (*in-*

---

<sup>1</sup> Angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa käytetään vieraan kielen eli *foreign language* ja toisen kielen eli *second language* oppimisesta/omaksumisesta yläkäsitettä *Second Language Acquisition* (SLA), jota voidaan tarvittaessa tarkentaa, esim. *L2* ja *FL acquisition*; Ben Ramptonin mukaan olisikin parempi käyttää käsitettä *other language* tai *additional language* kuin *second language* (1997: 329). Arvostettu brittiläinen Crystalin sanakirja puolestaan kuvaa vieraan ja toisen kielen käsitteitä: “[ - ] **first language** (sc. mother-tongue) is distinguishable from **second language** (a language other than one’s mother-tongue used for a special purpose, e.g. for education, government) distinguishable in turn from **foreign language** (where no such special status is implied) – though the distinction between the latter two is not universally recognized (especially not in the USA)” (2003 [1980]: 256). Pohjoismainen ja suomalainen yksiselitteinen kieliympäristöön perustuva eronteko voi siis johtaa harhaan esim. englanninkielistä kirjallisuutta lukiessa.



*terlanguage*)<sup>1</sup> kyseenalaistaminen. Taustalla on nähtävissä keskustelunanalyysissa 1980- ja 1990-luvulla tapahtunut kehitys; Firth ja Wagner viittaavatkin (1997: 290–291) sellaisiin keskeisiin keskustelunanalyttikoihin kuin Charles Goodwiniin, John Heritageen, Emanuel Schegloffiin ja Jürgen Streeckiin. Neljä vuotta myöhemmin Diane Larsen-Freeman toteaa käynnistyneestä keskustelusta (2004 [2001]: 33):

The field of second language acquisition (SLA) is in a state of turmoil. Heated exchanges are published in our journals, and internecine feuding is widespread. For while an individual/cognitive perspective on language acquisition prevails in SLA research, this “mainstream” view has been under increasing attack, and a more socially situated view of language use/acquisition is increasingly finding favor.

Gabriele Kasper tarjosi vastineessaan *sosiokulttuurista lähestymistapaa* (1997: 25–27) ratkaisuksi tutkimuksen kehittämistarpeisiin. Tämän näkökulman soveltaminen onkin viime vuosina vaikuttanut suuresti niin alan tutkimukseen kuin opetukseen ja oppimisen arviointiinkin (ks. esim. Lantolf & Thorne 2009 [2006]; ks. myös MLJ 2007; Kokkonen & Tanner 2008).

S2-tutkimusta on tehty ja tehdään koko ajan monipuolisesti, ja kaikki edellä luetellut teemat (s. 16) ovat tavalla tai toisella jatkuvasti esillä. Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia 1967–2010 (<https://www.jyu.fi/s2-bibliografia>) ja sen ensimmäistä versiota kommentoiva artikkeli (Aalto, Latomaa & Suni 1997) sekä Maisa Martinin katsaus sekä tehtyyn että kirjoitushetkellä (2007a) osin vielä tekeillä olevan tutkimukseen (esim. *Cefling*-projekti 2007–2009) kartoittavat jokseenkin kattavasti tähänastisen tutkimuksen.<sup>2</sup> S2-tutkimuksen kansainvälisistä esikuvista Martin toteaa (mts. 64), että ne ovat tuottaneet myös osin ongelmia, koska useimmat toisen kielen

---

<sup>1</sup> Kielenoppimisen tutkimuksissa käytetään yleisesti käsitteitä välikieli tai oppijankieli. Välikielellä tarkoitetaan oppijan tuottamaa lähde- ja kohdekielen välissä olevaa, jatkuvasti kehittyvää kielimuotoa (ks. esim. Latomaa 1993: 20; käsitteen *interlanguage* on kielenoppimisen tutkimukseen tuonut alun perin Larry Selinker jo 1960-luvulla); oppijankieli on välikielen synonyymi, mutta sitä pidetään nykyisin neutraalimpana, koska sen ei koeta ottavan kantaa siihen, tavoitellaanko opittavan kielen täydellistä osaamista (ks. esim. Määttä 2010: 18). Molemmat käsitteet ovat kuitenkin metaforia kesken-eräiselle ja kehittyvässä olevalle, mikä ei välttämättä aina ole toista/vierasta kieltä käyttävän suhde omaan kielitaitoonsa vaan muiden arvio siitä. Tutkimukseni informantteja kutsun kyllä oppijoiksi, koska siinä roolissa he ovat osallistuneet tutkimukseen, ja näin ollen myös heidän suomeaan voi kutsua oppijankieleksi.

<sup>2</sup> Ks. myös esim. *Dialogues of appropriation* -projekti 2008–2011 sekä *Korpustutkimus oppijankielen kielikohtaisista ja universaaleista ominaisuuksista* 2006–2012.

oppimisen teorialla perustuvat indoeurooppalaisten kielten, tavallisimmin englannin<sup>1</sup> oppimiseen liittyviin tutkimuksiin, ja suomen tutkijoilla on ollut vaikeuksia löytää vastaavia kielellisiä piirteitä näiden teorioiden testaamiseksi, mutta toisaalta suomi voitaisiinkin nimenomaan nähdä hyvänä universaaleiksi väitettyjen toisen kielen oppimisen teorioiden koekenttänä.

Tämä on ensimmäinen S2-tutkimus, jossa koulutettujen aikuisten suomen kielen peruskielitaito-opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tueksi sekä selvitetään peruskurs-  
sit jo käyneiden oppijoiden suomen kieleen liittyviä käsityksiä<sup>2</sup> että analysoidaan heidän saavuttamaansa kielitaitoa. Tutkimusmenetelmät eli introspektio ja virheanalyysi (ks. luvut 2.2.1 ja 2.2.2) eivät ole sinällään uusia alan tutkimuksessa, mutta aiemmin niitä ei ole yhdistetty samalla tavalla ja yhtä laajasti suomen kielen eri ilmiöitä tarkastellen täydentämään toisiaan (ks. kuitenkin luku 2.2). Fokusointi oppimisprosessin edistyneeseen<sup>3</sup> vaiheeseen sekä informanttien ja heidän edustamiensa äidinkielten suuri määrä varmistavat myös tutkimuksen tulosten luotettavuuden ja yleistettävyyden.

Monet S2-tutkijat ovat alan opettajia, opettajien kouluttajia, kielitaidon arvioijia tai työskentelevät muissa alaan liittyvissä tehtävissä (ks. Martin mts. 64), joten tutkimusintressi on usein syntynyt oman työn haasteista ja liittynyt oman työn kehittämiseen, ja siitä on kysymys tässäkin tutkimuksessa. Tavoitteena on saada tutkimustietoa, joka auttaa kehittämään erityisesti koulutettujen aikuisten suomen kielen perusopetusta ja luomaan eri taitotasojen kursseista tavoitteellista oppimista mahdollisimman hyvin tukeva linjakas kokonaisuus. Perusopetuksen tavoitteet, sisällöt ja progressio tulisi olla suunniteltu ja opetus toteutettu niin, että oppijoilla olisi sen pohjalta edellytykset kehittyä ainakin suomen kielen käyttäjinä yhdenvertaisiksi toimijoiksi sekä yksityisesti että opinnoissa ja työelämässä. Helsingin yliopistossa kaikille ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneille viisi vuotta valmistumisen jälkeen teh-

---

<sup>1</sup>Ks. myös esim. Dufva, Lähteenmäki ja Isoherranen (1996: 85).

<sup>2</sup> Sanakirjamääritelmän mukaan *käsitys* on 1) havaintoon, kokemukseen t. ajatteluun perustuva mielikuva t. tieto; 2) ajatus, ajattelutapa, näkemys, mielipide, asenne, vakaumus, luulo, arvelu, vaikutelma (Kielitoimiston sanakirja). (*Käsitysten ja asenteiden* eroista sosiokulttuurisessa ja dialogisessa viitekehyksessä ks. esim. Virtanen 2011.)

<sup>3</sup> Kyseessä on siis *peruskielitaito-opetuksen* edistynyt vaihe.

dyssä kyselytutkimuksessa (Haapakorpi & Paasto: 2008: 38) nousi yhdeksi keskeiseksi tulokseksi, että opinalasta riippumatta tärkeimpiä työssä tarvittavia taitoalueita ovat suomen kielen viestintätaidot, ja esimerkiksi englannin tai muiden kielten taidon merkitys nähtiin huomattavasti vähäisempänä<sup>1</sup>; tämä sama koskee tietysti kaikkia koulutettuja suomalaisille työmarkkinoille pyrkiviä. Niissäkin organisaatioissa, joissa yhteisenä työkielenä on englanti, käytetään suomea sosiaalisissa tilanteissa ja epävirallisessa tiedonvaihdoissa. Puutteellinen suomen kielen taito hankaloittaa työyhteisön tasavertaiseksi jäseneksi pääsemistä, millä on vaikutusta niin työhyvinvointiin kuin työuralla etenemiseenkin. (Ks. Jäppinen 2010a: 8–11.)

Oppikurssikokonaisuuden laatijan keskeinen tehtävä on Olli Nuutisen mukaan (1994: 19) progression hahmottaminen:

On yritettävä selvittää, mitä käsitteitä ja funktioita oppija tarvitsee mieluiten heti alussa ja mitkä voivat odottaa myöhempää oppimisajankohtaa. On pohdittava, mitkä niistä ovat perustavamman laatuista kuin toiset, niin että niiden on oltava tuttuja, ennen kuin muita voidaan lähteä opettamaan.

Peruskurssien progressiosta on tässä (asetelma 1.1) esimerkkinä Helsingin yliopiston ulkomaalaisille tutkinto-opiskelijoille tarkoitettujen suomen kielen peruskurssien sisällöt ja tavoitteet (Suomen kielen laitos 2000): kuvaus on toisaalta formalistinen, ts. luetellaan opiskeltavat rakenteet (”kielioppi”), toisaalta funktionaalinen, ts. kerrotaan mitä on tarkoitus oppia kielellä tekemään (”suullinen ja kirjallinen ilmaisu”). Euroopan neuvoston 1975 ilmestyneessä *Modern Language Project* -hankkeen erityisesti aikuisten kielenopetuksen tarpeisiin tehdyssä selvityksessä *The Threshold Level* korostettiin kielen opetuksen funktionaalista puolta, mikä on vaikuttanut S2-opetukseen (Nuutinen 1996: 13–18) sekä 1996 käynnistyneisiin yleisiin kielitutkintoihin (Opetushallitus 2011) ja viimeistään sitä kautta laajemminkin suomalaiseen peruskielitaito-opetukseen kuten varmasti myös tähän Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen kuvaukseen.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Informantit arvioivat 17 annetun taitoalueen merkitystä työssä asteikolla 1–6 eli ei lainkaan tärkeästä erittäin tärkeään: suomen kielen viestintätaitojen arviointien vaihteluväli tiedekunnittain oli 4,72–5,61, englannin kielen viestintätaitojen 3,24–4,96, ruotsin kielen viestintätaitojen 2,17–3,79 ja muiden kielten viestintätaitojen 1,45–3,28.

<sup>2</sup> Funktionealisesta kielenopetuksesta ks. esim. Aalto, Mustonen ja Tukia (2009: 407–410).

## SUOMI 1

### Kielioppi

- vokaaliharmonia
- äänteiden kvantiteetti
- astevaihtelu
- vokaaliloppuisten nominityyppien ja *-nen*-loppuisen nominityypin taivutus
- yksikön nominatiivi, partitiivi, genetiivi sekä paikallissijat
- monikon nominatiivi
- attributin ja pääsanon kongruenssi yksikössä
- pronominit: persoonapronominit (kieliopilliset ja paikallissijat), demonstratiivipronominit (kieliopilliset ja paikallissijat yksikössä, kysymyspronominin *mikä* (kieliopilliset ja paikallissijat) ja *kuka* (kieliopilliset sijat ja adessiivi), relatiivipronomini *joka* (nominatiivi))
- peruslukujen (1–1000) nominatiivi
- verbitaivutus (verbityypit 1–5): indikatiivin preesens (väite- ja kysymyslauseessa), yksikön 2. persoonan imperatiivi, 3. infinitiivin sisäpaikallissijat
- omistusrakenne
- nesessiivilause
- objekti alustavasti
- tavallisimpia paikan, ajan ja tavan adverbialaaleja
- predikatiivi yksikössä
- päälause ja sivulausektyypit (epäsuora kysymys, konjunktiolause, *joka*-lause)

### Suullinen ja kirjallinen ilmaisu

- Opiskelija tuntee suomen äänteet, tunnistaa etu- ja takavokaalien eron ja äänteiden pituuserot sekä pyrkii myös itse tuottamaan ne sekä puheessa että oikeinkirjoituksessa.
- Opiskelija selviytyy auttavasti yksinkertaisessa arkikeskustelussa. Aihepiireinä mm. esittäytyminen, tervehdysfraasit, perhe, ruoka, kaupassa asiointi, aika, sää, liikkuminen, lähiympäristö.
- Opiskelija pystyy kirjoittamaan suppeita tekstejä tutuista aihepiireistä.

## SUOMI 2

### Kielioppi

- nominityyppien *vastaus*, *rikas* ja *avain* taivutus
- allatiivin ja ablatiivin käyttö (*kenelle*, *keneltä*)
- nominien monikkotaivutus
- peruslukujen taivutus ja järjestyslukujen nominatiivi
- possessiivisuffiksit (muodostus nominatiivissa, tunnistus muissa sijoissa)
- verbitaivutus (verbityypit 1–5): indikatiivin menneen ajan muodot, konditionaalin preesens, monikon 2. persoonan imperatiivi, passiivin kaikki aikamuodot
- verbaalisubstantiivi *-minen*
- objekti monikossa
- predikatiivi monikossa
- eksistentiaali-, tila- ja kokijalause (*Minua harmittaa*)

### Suullinen ja kirjallinen ilmaisu

- Opiskelija osaa tuottaa suomen äänteet, äänteiden pituuserot ja sanapainon.
- Opiskelija selviytyy arkikeskustelussa. Aihepiireinä edellisten lisäksi mm. opiskelijan elämä, harrastukset, Suomi ja oma kotimaa, juhlapäivät.
- Opiskelija osaa kirjoittaa tutuista aihepiireistä ja käyttää tasojen 1 ja 2 kieliopin rakenteita.

## SUOMI 3

### Kielioppi

- nominityypit *onneton*, *sairaus*, *tyhmyys* ja *onnistunut*
- essiivi, translatiivi, komitatiivi ja instruktiivi
- indefiniitti- ja resiprookkipronominit
- järjestyslukujen taivutus
- komparaatio
- possessiivisuffiksien käyttö sijamuodoissa
- verbitaivutus: verbityyppi 6, passiivin konditionaali ja potentiaali, imperatiivin 1. ja 3. persoona

### **Suullinen ja kirjallinen ilmaisu**

- Opiskelija ääntää suomea täysin ymmärrettävästi ja kirjoittaa sanamuodot enimmäkseen oikein.
- Opiskelija selviytyy tutuissa ja yllättävissäkin kielenkäyttötilanteissa, pystyy melko hyvin ilmaisemaan ja perustelemaan mielipiteensä ja melko luontevasti osallistumaan keskusteluun. Aihepiireinä edellisten lisäksi mm. maantuntemus: luonto, väestö; yhteiskunta: historia, koulutus; kulttuuri: tavat.
- Opiskelija osaa kirjoittaa asiatekstejä tutuista aihepiireistä ja käyttää yhä monipuolisempia kielipillisiä rakenteita.

### **SUOMI 4**

#### **Kielioppi**

- lauseenvastikkeet ja partisiipit ja niiden käyttäminen attribuutteina (tavoitteena lauseenvastikkeiden ja partisiippien ymmärtäminen ja joidenkin käytön hallinta)
- tärkeimmät adpositiot
- tärkeimmät rektiot
- tärkeimmät johdostyypit
- subjektin, objektin ja predikatiivin muodot

#### **Suullinen ja kirjallinen ilmaisu**

- Opiskelija ääntää suomea hyvin, intonaatio on enimmäkseen suomen kielen mukainen.
- Opiskelija pystyy pitämään pienen esityksen ja kirjoittamaan asiatekstin jostakin yleisestä tai opiskeluaineisiin liittyvästä aiheesta.
- Opiskelija pystyy vertailemaan asioita lähtökulttuuriinsa.
- Opiskelija on tietoinen kirjakielen ja muodollisen sekä epämuodollisen puhekielen eroista.
- Opiskelija osaa keskustella ja kirjoittaa suomeksi. Aihepiireinä edellisten lisäksi mm. Suomen ja oman maan poliittiset, taloudelliset ja ympäristöasiat, yleinen kulttuuritieto, kansainvälisyys, opiskeluaineisiin liittyvät asiat.

### **Asetelma 1.1** Suomen kielen kurssien sisällöt ja tavoitteet (Suomen kielen laitos 2000)

Edellä oleva on ollut – pienin variaatioin – jokseenkin yleinen suomen kielen rakenteen esittelyjärjestys tämän tutkimuksen informanttien (ks. luku 2.1) S2-oppikirjoissa ja -kursseilla; sanastossa ja kielenkäytön funktioissa on voinut olla eri opetuspaikoissa paljonkin vaihtelua ja painotuseroja oppijaryhmien tarpeiden mukaan. On kuitenkin huomattava, että suomen kielen omaksumisjärjestyksestä S2-kielenä ei ole vielä tarpeeksi konkreettista tutkimustietoa, joten ei ole varmuutta siitä, onko tämä progressio oppijoiden kannalta ihanteellinen. Toisaalta ei ole yksimielisyyttä (esim. Martin & Palviainen 2011) siitäkään, voiko ylipäättään olla yleistettävissä olevaa omaksumisjärjestystä<sup>1</sup>, ja kielen rakenteen esittelyjärjestyksellä ei sinänsä välttämättä edes nähdä olevan suurta merkitystä: jokainen oppija voi rakentaa oman kielitaitonsa itselleen parhaiten sopivassa järjestyksessä, mikäli kurssikokonaisuus etenee spiraalimaisesti, ts. jatkuvasti palataan aiemmin opiskeltuun syventäen ja liittäen se uusiin yhte-

<sup>1</sup> Vrt. esim. *prosessoitavuusteoria* (Pienemann 1998) tai *luonnollisen järjestyksen hypoteesi* (Krashen esim. 1986 [1985]; myös jäljempänä s. 24).

yksiin (Corder 1976: 301–303), tai sosiokulttuurisesta (ks. jäljempänä luku 1.4) näkökulmasta kaikkein tärkeimpiä ovat joka tapauksessa opetuksen kommunikatiiviset käytännöt sekä niiden tavoitteet ja symboliset resurssit (esim. Hall 1997: 304–305). Kansainvälisten tutkijoiden näkemykset kielenopetuksen rakenteiden progressiosta täytyy kuitenkin sijoittaa esimerkiksi morfologisesti köyhempien kielten kuten englannin kontekstiin (vrt. Martin edellä s. 17–18).

Jotta kielitaitoa voidaan opettaa, arvioida tai tutkia, täytyy tietysti määritellä, mitä kielitaidolla tarkoitetaan. *Eurooppalaisessa viitekehyksessä* (2003 [2001]: 33–34) katsotaan kielellisen viestintätaidon muodostuvan kielellisestä, sosiolingvistisesta ja pragmaattisesta komponentista. Kuvaus perustuu lähinnä Michael Canalen ja Merrill Swainin (1980: 28–31) sekä Lyle F. Bachmanin ja Adrian S. Palmerin (1997 [1996]: 68) kuvausmalleihin. Canale ja Swain jakavat kielitaidon kieliopilliseen, sosiolingvistiseen ja strategiseen kompetenssiin. Kieliopilliseen kompetenssiin sisältyvät leksikaaliset yksiköt sekä fonologiset, morfologiset, syntaktiset ja lausesemanttiset säännöt, sosiolingvistiseen kompetenssiin sosiokulttuuriset kielenkäytön säännöt sekä diskurssisäännöt ja strategiseen kompetenssiin kommunikaatiostrategiat. Bachmanin ja Palmerin mallissa kielitaitoon kuuluu organisatorinen eli kieliopillinen<sup>1</sup> ja tekstuaalinen tieto sekä pragmaattinen eli funktionaalinen ja sosiolingvistinen tieto. Nykyisten kielitaitomääritelmien taustalla on Noam Chomskyn (1982 [1965]: 3–9) kielellisen kompetenssin käsite, jossa kielitaito nähtiin rakenteiden ja sanaston hallintana (*competence*) ja erillisenä tilanteisesta kielen käytöstä (*performance*) sekä Dell H. Hymesin sen rinnalle (1971) tuoma kommunikatiivisen kompetenssin käsite, jossa myös kielen variaation eli muun muassa tyylien, rekisterien, diskurssien ja genrejen hallinta sisältyi kielitaitoon (ks. myös Kalliokoski 2006: 241–246; Kokkonen & Tanner 2008: 10–13).

---

<sup>1</sup> Kieliopilliseen tietoon kuuluviksi on lueteltu sanasto, syntaksi ja fonologia/ortografia; morfologiaa ei ole mainittu lainkaan.

Marja Kokkonen ja Johanna Tanner ovat jäsentäneet EVK:n kuvauksen asetelman 1.2 mukaisesti.

## KIELELLINEN VIESTINTÄTAITO

Kielellinen kompetenssi	Sosiolingvistinen kompetenssi	Pragmaattinen kompetenssi
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fonologia</li> <li>▪ morfologia</li> <li>▪ syntaksi</li> <li>▪ sanasto</li> <li>▪ oikeinkirjoitus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sosiaalisten suhteiden kielellinen osoittaminen</li> <li>▪ kohteliaisuus</li> <li>▪ rekisterit</li> <li>▪ kielimuodon vaihtelu</li> <li>▪ idiomit, sanonnat ym.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kielen käytön funktiot</li> <li>▪ diskurssikompetenssi</li> <li>▪ vuorovaikutuskeemojen tunteminen</li> </ul>

**Asetelma 1.2**      Kielellisen viestintätaidon osa-alueet (Kokkonen & Tanner 2008: 12)

Nykyään muun muassa korkeakouluissa suomen kielen kuten muidenkin kielten peruskielitaitokurssien tasot on määriteltä Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoteikkojen mukaan, mikä näkyy myös kielitaidon eri osa-alueet entistä paremmin huomioon ottavissa ja funktionaalisuutta korostavissa kurssikuvauksissa (ks. esim. Kielipalvelut 2012).<sup>1</sup> Esimerkiksi edellä (s. 20–21) oleva runsaasti kielelliselle kompetenssille tilaa antava peruskurssien sisältö- ja tavoitekuvaus ei kuitenkaan välttämättä kerro kielitaitokäsityksistä tai opetuksen painotuksista, vaan sen tavoitteena on ehkä pikemminkin olla opiskelijoille konkreettisena ohjenuorana oikean kurssin valitsemiseksi: opiskelijan voi olla helpompi määritellä osaamisensa kielellisen kompetenssin kuin sosiolingvistisen tai pragmaattisen kompetenssin näkökulmasta – helpous riippuu kuitenkin tietysti siitä, millaista opetusta opiskelija on aiemmin saanut tai millä muulla tavoin on senhetkisen kielitaitonsa hankkinut.

Kurssien kuvaukset sekä kursseilla käytetyt oppikirjat antavat ylipäätään vain viitteellisen kuvan niistä kielitaitoon ja kielenoppimiseen liittyvistä käsityksistä ja tavoitteista, joiden pohjalle opetus rakentuu. Opetus ja oppiminen ovat dialogisia tapahtumia, joihin vaikuttavat sekä opettajat että opiskelijat, ja siksi jokainen kurssi on

<sup>1</sup> Kaiken kaikkiaan *Eurooppalainen viitekehys* vaikuttaa Suomessa nykyään laajasti kielten opetukseen ja oppimisen arviointiin: sitä on käytetty muun muassa kaikkien kouluasteiden opetussuunnitelmien perusteita luotaessa, ja se on pohjana myös *Yleisissä kielitutkinnoissa*, *Valtionhallinnon kielitutkinnoissa* sekä kansalaisuuteen vaadittavan kielitaidon testauksessa (Palviainen & Martin 2008).

erilainen; kurssien tavoitteista ja sisällöistä sekä opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksesta emergoituu aina jotain ainutlaatuista.

### 1.3 Omaksuminen ja oppiminen

Toisen/vieraan kielen oppimiskäsityksiin ovat laajalti vaikuttaneet Stephen D. Krashenin esittämät viisi kielen omaksumisen hypoteesia, jotka ovat omaksumisen–oppimisen hypoteesi (*The Acquisition–Learning Hypothesis*), luonnollisen järjestyksen hypoteesi (*The Natural Order Hypothesis*), monitorihypoteesi (*The Monitor Hypothesis*), input-hypoteesi (*The Input Hypothesis*) ja affektiivisen suodattimen hypoteesi (*The Affective Filter Hypothesis*). Omaksumisen–oppimisen hypoteesin mukaan toisen/vieraan kielen omaksuminen on keskeisiltä osiltaan samankaltainen huomaamaton ja tiedostamaton prosessi kuin lasten äidinkielen omaksuminen, ja oppiminen on vähämerkityksisempi tietoinen prosessi, joka tuottaa vain tietoa kielestä; luonnollisen järjestyksen hypoteesin<sup>1</sup> mukaan kielen säännöt omaksutaan ennustettavissa olevassa järjestyksessä<sup>2</sup>, jota ei määritä yksinomaan rakenteiden kompleksisuus ja johon opetuksen progressiolla ei ole vaikutusta; monitorihypoteesin mukaan oppimisen kautta hankittu kielellinen tietoisuus (*conscious knowledge*) palvelee kielen käytön muokkaajana (*editor*) tai valvojana (*monitor*), josta on kuitenkin hyötyä vain, jos kielen käyttäjä sekä tietoisesti keskittyy kielen oikeellisuuteen että hallitsee säännöt, ja josta toisaalta saattaa suullisissa kommunikaatiotilanteissa olla pikemminkin haittaa; input-hypoteesin mukaan kieltä omaksutaan vain yhdellä tavalla eli altistumalla kielelliselle inputille, joka on ymmärrettävää ja jota on riittävästi; affektiivisen suodattimen hypoteesin mukaan inputin vaikutus omaksumiseen riippuu siitä, onko vastaanottokykyyn vaikuttava affektiivinen filtti kiinni vai auki, mihin vaikuttavat muun muassa sellaiset seikat kuin omaksujan motivaatio, itseluottamus, defensiivisyys tai luokkatilanteisiin liittyvät pelot. (Esim. 1986 [1985]: 1–4.)

---

<sup>1</sup> Tämä hypoteesi on alkujaan Corderilta (1967). (Krashen mts. 1.)

<sup>2</sup> Vrt. edellä s. 21.



Krashen kokoaa kielen omaksumiseen vaikuttavien tekijöiden merkityksen seuraavasti (mts. 4):

[ - ] comprehensible input is the essential ingredient for second-language acquisition. All other factors thought to encourage or cause second-language acquisition work only when they contribute to comprehensible input and/or a low affective filter.

Krashen näkee kielen omaksumisen informaaleissa ympäristöissä ensisijaiseksi, mutta formaali opetus *auttaa* silloin, kun se on pääasiallinen ymmärrettävän inputin lähde. Näin on esimerkiksi kielen omaksumisen alkuvaiheessa, jolloin ”todellisen maailman”<sup>1</sup> inputista voi olla vaikeaa saada selkoa. (Mts. 13–14.)

Erityisesti luokkahuoneessa tapahtuvan kielenoppimisen tutkijana tunnettu Leo van Lier (1996) on kritisoinut voimakkaasti Krashenin omaksumisen ja oppimisen vastakkainasettelua<sup>2</sup>:

[ - ] I can want to learn something, and consciously apply my various mental powers to the task. How this can be regarded as being inferior to learning by chance (while doing something for whatever purpose), is incomprehensible. (Mts. 49–50.)

van Lier määrittelee (1996: 40–67; ks. myös Alanen 2000: 106–111) kielen oppimisen asteittaiseksi ja kumulatiiviseksi prosessiksi tai tarkemmin tulokseksi useammista yhtäaikaaisesti ja peräkkäin vaikuttavista prosesseista, joita ovat altistuminen (*exposure*), työstäminen (*engagement*), sisäistäminen (*intake*) ja taitaminen (*proficiency*). van Lier jakaa Krashenin näkemyksen opittavalle kielelle altistumisesta, eli altistuminen on välttämätön, mutta ei riittävä ehto kielenoppimiselle: oleellista ei ole vain altistuskielen<sup>3</sup> määrä, vaan vieläkin oleellisempaa on sen laatu. Altistuskielen on

---

<sup>1</sup> Lainausmerkit Krashenin: ‘real world’.

<sup>2</sup> van Lier viittaa tässä myös vastaavaa ajattelua edustavan F. Smithin teokseen *Insult to intelligence: The bureaucratization of our schools* (1986).

<sup>3</sup> van Lier kutsuu opittavaa kieltä/kohdekieltä altistuskieleksi (*exposure-language*).

oltava oppijalle tavalla tai toisella käyttökelpoista<sup>1</sup>, eli kieltä täytyy sekä pystyä että haluta ymmärtää ja työstää ainakin joko kontekstin avulla tai vuorovaikutuksessa muiden kanssa. van Lierin mukaan siis Krashenin painottama altistuskielen ymmärrettävyys ei pelkästään riitä: altistuskielen käyttökelpoisuuteen vaikuttavat keskeisesti paitsi oppijan aiemmat tiedot myös esimerkiksi asenteet, kiinnostuksen kohteet, analysointikyky ja kommunikatiiviset taidot sekä sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö.

Kielenoppimisen nykytutkimuksessa oppijan roolia omassa oppimisessaan kuvataan usein havaintopsykologi James J. Gibsonin luoman affordanssin<sup>2</sup> (1979: 127) käsitteen kautta. van Lier määrittelee affordanssin artikkelissaan *From input to affordance: social-interactive learning from ecological perspective* (2000) seuraavasti:

An affordance is a particular property of the environment that is relevant – for good or for ill – to an active, perceiving organism in that environment. An affordance affords further action (but does not cause or trigger it). What becomes an affordance depends on what an organism does, what it wants, and what is useful for it. (Mts. 252).

Kuten artikkelin otsikosta voi päätellä, sen tavoitteena on siirtää Krashenin input-metaforan käyttö oppimisen kuvauksessa historiaan (vrt. van Lier 1996: 50): oppija ei ole vain passiivinen omaksuja vaan aktiivinen osallistuja.

Samoin kuin pelkästään kielelle altistuminen ei välttämättä käynnistä työstämisprosessia, ei työstäminenkaan sinällään johda sisäistämiseen. Sisäistäminen vaatii oppijalta ponnistelua ja vaivannäköä: kieltä täytyy prosessoida monin eri tavoin eli kogni-

---

<sup>1</sup> Altistuskielen käyttökelpoisuudesta van Lier kertoo suomen kieleen (!) liittyvän anekdootin: ”Many years ago I had the opportunity to travel regularly to Finland. Having had considerable success in ‘picking up’ languages before, I somehow felt that I should be able to learn Finnish, to ‘crack the code,’ as it were, if I just turned on the radio in my hotel room and listened to the news, interviews, songs, and whatever, for sufficient number of hours. It did not take me too long to realize that I was making no headway whatsoever, since I could not understand a word, indeed, I had no way identifying when one word stopped and another began, since Finnish, not even being an Indo-European language, was so fundamentally different from any language that I knew, that I simply could not find any place to start. I provided myself with lots of exposure, but I could not do anything with it.” (Mts. 45.)

<sup>2</sup> Affordanssin käsitteellä ei ole vielä vakiintunutta suomenkielistä vastinetta; käännöksenä on käytetty esimerkiksi *tarjontaa* tai *tarjoumaa*, joista jälkimmäinen näyttäisi olevan yleistymässä (Suni 2010). Toisaalta esim. *input* on käänntynyt suomeksi *syöte* ja *syötös*, joista molempia on jo pitkään käytetty rinnakkain; ne eivät myöskään ole onnistuneet täysin vakiintumaan *inputin* tilalle lingvistisessä kielenkäytössä.

tiivisesti, emotionaalisesti ja/tai fyysisesti. Sisäistämisprosessin perusympäristö on van Lierin mukaan sosiaalinen, erityisesti keskustelullinen vuorovaikutus. Sisäistämisestä on kuitenkin vielä matkaa taitamiseen, mikä tarkoittaa opitun muistissa säilymistä niin, että se on vaivattomasti tarvittaessa saatavilla ja jatkuvasti toistuvien kielen ilmiöiden kuten esimerkiksi taivutuksen, sijanvalinnan ja kongruenssin tai fraasien ja kollokaatioiden automatisoitumista niin, että niiden käytöstä tulee asteittain energiatehokkaampaa. Tämä edellyttää monipuolista kielen käyttöä ja harjoitusta (didaktisista ratkaisuista ks. esim. van Lier 1996: 58–65; 2004: 221–224).

Tämän tutkimuksen näkemys on jo lähtökohtaisesti se, että (aikuisten) kielitaito kehittyy myös tavoitteellisen oppimisen eikä vain passiivisen omaksumisen kautta ja oppiminen ei ole vain opetetuksi tulemista (vrt. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996: 61). Keskeistä onkin, että oppija kehittyy omassa oppimisessaan aktiiviseksi ja itsenäiseksi toimijaksi. Opettajan tehtävä on tukea tätä prosessia kasvattamalla opiskelijoiden kielellistä tietoisuutta, millä tarkoitan huomion kohdentamista sekä kielitaidon eri osa-alueisiin (ks. edellä s. 23) että oppimaan oppimiseen (vrt. esim. van Lier 1996: 68–97; Sajavaara 2006: 250–251; ks. myös Dufva 1993)<sup>1</sup>.

Kielellisen tietoisuuden ja kielitaidon kehittymisen suhteesta ei kuitenkaan ole yksiselitteisiä empiirisiä tutkimustuloksia. Esimerkiksi ranskaa ja saksaa yliopistossa opiskelevien englanninkielisten opiskelijoiden keskuudessa tehdyssä kahdessa jokoseenkin identtisessä tutkimuksessa, joissa verrattiin kohdekielen taitoa ja kykyä korjata, kuvailla sekä selittää kohdekielisten tekstien virheitä, saatiin aivan eri tulokset edellisen tutkimuksen (Alderson, Clapham & Steel 1997) mukaan ainakin tämänkaltaisen kielellinen tietoisuus ja kielitaito korreloivat heikosti mutta jälkimmäisen (Roehr 2007) mukaan vahvasti. Opettajan onkin itse aina tärkeää pohtia, mistä seikoista tiedostuminen auttaa opiskelijoita juuri senhetkisessä oppimisen vaiheessa ja

---

<sup>1</sup> Tässä kielellinen tietoisuus (tai kielitietoisuus) ymmärretään siis laajasti, eli siihen kuuluvat sekä *kielitaju*, *metakielellinen tietoisuus* että *oppimistietoisuus*, joista englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään muun muassa käsitteitä *language awareness*, *metalinguistic awareness* ja *learning awareness*. (Ks. esim. Alanen 2000: 106–107, 110–111; Crystal 2003 [1980]: 256.) Kielelliseen tietoisuuteen voidaan sisällyttää myös kielellisen ja kulttuurisen vallankäytön strategioihin liittyvä kriittinen tietoisuus eli *critical language awareness*, millä tarkoitetaan muun muassa kykyä tarkastella kriittisesti vallankäytön kieltä sekä itsestään selvinä pidettyjä kieliin ja kielimuotoihin liittyviä arvostuksia (ks. esim. Dufva mts. 17–18).

mistä saattaa olla jopa haittaa (ks. esim. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996: 30).

Tarjolla olevien käyttökelpoisten oppimisympäristöjen ja oppimisresurssien havaitseminen sekä hyödyntäminen on joka tapauksessa aina keskeinen osa aktiivisen ja itsenäisen oppijan kielellistä tietoisuutta. H. Douglas Brown (2000: 1) on kuvannut toisen/vieraan kielen oppimista pitkänä ja kompleksisena prosessina, joka vaikuttaa oppijaan kokonaisvaltaisesti: päästäkseen äidinkiелensä rajojen yli uuteen kieleen, kulttuuriin, tapaan ajatella, tuntea ja toimia on oppijan kyettävä sitoutumaan ja osallistumaan niin fyysisesti, intellektuaalisesti kuin emotionaalisestikin (vrt. van Lier edellä s. 25–26). Tästä syystä vain harvat – jos ketkään – onnistuvat hankkimaan sujuvan kielitaidon pelkästään muodollisessa opetuksessa. Olenkin koonnut seuraavaan kuvioon 1.2 paitsi muodollisen opetuksen tarjoamia myös sen ulkopuolisia ympäristöjä ja resursseja sekä toisen että vieraan kielen oppimiseen (vrt. esim. Hess & Chaudhuri 2010: 24).



**Kuvio 1.2** Toisen ja vieraan kielen oppimisen ympäristöjä ja resursseja

Sekä toisen että vieraan kielen oppijalle on tarjolla lukemattomia mahdollisuuksia oppimisensa edistämiseen; oppimisen vaiheesta riippuu, mistä on eniten hyötyä juuri sillä hetkellä. Esimerkiksi Suomessa asuville maahanmuuttajataustaisille aikuisille tehdyssä kyselyssä selvisi, että tietokoneen käyttöön suhtaudutaan positiivisesti, valtaosalla on tietokone kotonaan, ja tietokonetta sekä sen välityksellä eri medioita käytetään monipuolisesti ja taajaan (Tarnanen, Junttila & Westinen 2009). Tietotekniikka kannattaa hyödyntää myös kielen oppimisessa alkaen tekstinkäsittelyohjelman oikeakielisyystoiminnon käytöstä internetin monipuoliseen suomenkieliseen tarjontaan. Sekä virallinen asioiminen että sosiaalinen kommunikointi on entistä enemmän siirtynyt sähköiseen ympäristöön, eli kirjoitettu kieli on monin paikoin ottanut puhutun kielen tehtävän, mikä asettaa omat vaatimuksensa kielenoppijan tekstitaidoille (mt.) mutta myös lisää mahdollisuuksia kohdekieliseen vuorovaikutukseen.

#### **1.4 Tutkimuskysymykset ja teoreettinen viitekehys**

Lähtökohtana on tutkia koulutetuille aikuisille tarkoitettujen suomen kielen peruskurssien opetusta ja peruskursseilla oppimista kahdesta toisistaan täydentävästä näkökulmasta, eli toisaalta S2-peruskurssit käyneiden oppijoiden suomen kieleen liittyvien käsitysten ja toisaalta heidän peruskurssiopetuksessa saavuttamansa suomen kielen taidon kautta. Tutkimus pyrkii siis vastaamaan kahteen peruskysymykseen:

- 1) Millaisena peruskurssit käyneet oppijat pitävät suomen kieltä, eli mikä heistä on vaikeaa ja mikä helppoa?
- 2) Millainen on peruskurssit käyneiden oppijoiden suomen kielen taito, eli missä on ongelmia ja mikä sujuu?

Seuraavat lisäkysymykset tarkentavat ja taustoittavat peruskysymysten avulla syntynyttä kuvaa:

- 3) Miten ja miksi oppijoiden käsitykset mahdollisesti eroavat toisistaan?
- 4) Miten ja miksi oppijoiden saavuttama kielitaito mahdollisesti eroaa toisistaan?

Viimeisen tutkimuskysymyksen avulla selviää, kuinka yhdenpitäviä kahdesta eri näkökulmasta saadut tulokset ovat:

5) Miten oppijoiden käsitykset ja kielitaito korreloivat keskenään?

Tutkimukseni perushypoteesi on, että sosiaalisilla ja kulttuurisilla tekijöillä on suuri vaikutus sekä oppijoiden käsityksiin opittavasta kielestä että heidän kielitaitonsa kehittymiseen. Teoreettisena viitekehyksenä onkin väljästi kehityopsykologi Lev Semjonovitš Vygotskin (1896–1934) ajatuksia hyödyntävä *sosiokulttuurinen* lähestymistapa kielen oppimiseen. Tässä lähestymistavassa yhdistyvät näkemykset oppimisen sosiaalisesta, kulttuurisesta ja vuorovaikutuksellisesta perustasta näkemyksiin oppimisen kognitiivisista reunaehdoista. Esimerkiksi James P. Lantolf määrittelee sosiokulttuurisen lähestymistavan:

[--] despite the label "sociocultural" the theory is not a theory of the social or of the cultural aspects of human existence, ... it is, rather, ... a theory of mind ... that recognizes the central role that social relationships and culturally constructed artifacts play in organizing uniquely human forms of thinking. (Esim. Lantolf & Thorne 2009 [2006]: 1).

Toisaalta sosiaaliset, kulttuuriset ja kognitiiviset prosessit kietoutuvat toisiinsa niin, että niitä ei välttämättä aina ole mahdollista erottaa toisistaan (vrt. van Lier 1996: 54; ks. myös esim. Atkinson 2002).

Vygotskin itse *kulttuurihistorialliseksi*<sup>1</sup> kutsuma teoria ihmismielen kehityksestä on vaikuttanut viimeisten parinkymmenen vuoden ajan voimakkaasti muun muassa toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimukseen. Esimerkiksi van Lierin (ks. edellä luku 1.3) edustamaan tietoisuuden ja havaitsemisen sosiaalista luonnetta sekä yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta oppimisessa korostavaan *ekologiseen* lähestymistapaan on Vygotskin ajattelulla ollut suuri vaikutus<sup>2</sup>. Vygotskin 1920- ja 1930-luvulla

---

<sup>1</sup> Nykyisin käytetään yleisimmin termiä *sosiokulttuurinen lähestymistapa*, muita nimityksiä ovat mm. *vygotskilainen* tai *uusvygotskilainen lähestymistapa*, *sosiaalinen konstruktivismi* ja *sosiokulttuurinen mielen teoria* (esim. Alanen 2000: 96–97).

<sup>2</sup> van Lier mainitsee muina tärkeinä vaikuttajina muun muassa havaintopsykologi James J. Gibsonin (1904–1979), *systeemis-funktionaalisen kieliteorian* kehittäjän M.A.K. (Michael Alexander Kirkwood) Hallidayn (1925– ) sekä Vygotskin maanmiehen ja osin aikalaisen Mihail Bahtinin (ks. luku 2.3). (Esim. van Lier 2004: vii–viii.)

Neuvostoliitossa kehittelemät ajatukset ovat alkaneet levitä englanninkieliseen tutkimukseen käännösten myötä, ensimmäisinä *Thought and Language* 1962 (suomeksi *Ajattelu ja kieli* 1982<sup>1</sup>) ja *Mind in Society* 1978; maaperää sosiokulttuuriselle lähestymistavalle kielenoppimisen tutkimuksellisenä viitekehyksenä ovat luoneet kasvatustieteissä jo pidempään vaikuttaneet *konstruktivistiset* oppimiskäsitykset (ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright 1997 [1994]), jotka painottavat muun muassa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja aiempien tietojen, käsitysten ja kokemusten merkitystä sekä oppijan omaa aktiivista roolia tiedon prosessoijana ja rakentajana. (Esim. Alanen 2000: 96–97; 2002: 201–203.)

Vygotskin mukaan vierasta kieltä opitaan äidinkielen merkitysrakenteiden varassa, eli äidinkielen valmiiden merkitysten järjestelmä toimii uuden järjestelmän kehittymisen pohjana (1982 [1931]: 193–196). Nykytutkimuksen mukaan äidinkielellä ei ole ihan niin yksiselitteistä vaikutusta uuden kielen oppimiseen kuin Vygotski ajatteli; esimerkiksi Krashen katsoo äidinkielen vaikuttavan vain siinä vaiheessa, kun uutta kieltä joudutaan käyttämään, mutta sitä ei vielä hallita tarpeeksi: ”[- -] first-language influence is a result of ignorance and can be cured by acquisition” (1986 [1985]: 9–10). Vieraan kielen oppiminen vaikuttaa vastavuoroisesti äidinkielen ominaisuuksien havaitsemiseen ja sen ilmiöiden yleistämiseen (Vygotski mp.). Tämän mukaan voi olettaa äidinkielen lisäksi myös muilla jo aiemmin opituilla kielillä tai muiden kielten opiskelulla ylipäättään olevan tavalla tai toisella vaikutusta uuden kielen oppimiseen.

Informanttien käsityksiin suomen kielestä ja informanttien suomen kielen taidon kehittymiseen vaikuttavia sosiokulttuurisia tekijöitä voisivat olla muun muassa lähtökulttuurin etäisyys, kielellinen tausta eli äidinkieli ja muut opiskellut kielet, suomen kielen ja muiden kielten opetus, mahdollisuus käyttää suomen kieltä sekä opiskelu- ja oppimismotivaatioon vaikuttavat seikat.

---

<sup>1</sup> Saksaksi *Denken und Sprechen* jo 1964 (ks. Vygotski 1982 [1931]: 7).

## 2 Tutkimuksen toteuttaminen ja rakenne

Tutkimuksen kohderyhmä on koulutetut aikuiset suomenoppijat, ja tutkimusaineistot on kerätty 1990-luvulla ja 2000-luvun alkupuolella<sup>1</sup> Suomesta ja ulkomailta. Aineistoina ovat Helsingin yliopistossa kaikille avoimilla sekä kansainvälisten opiskelijoiden kursseilla ja ulkomaiden yliopistojen kursseilla opiskelleille jaettu kyselylomake suomen kielen vaikeuksista ja helppouksista sekä Helsingin yliopiston kaikille avoimilla kursseilla opiskelleiden kirjoitelmat.<sup>2</sup>

Koska tutkimuksen päämääränä on saada tietoa, jonka avulla parantaa ja täsmentää opetusta suomen kielen peruskursseilla, on informanteiksi valittu vastikään suomen kielen peruskurssit käyneet tai viimeisen peruskurssin loppuvaiheessa opiskelevat. He ovat juuri saaneet tai saamassa päätökseen opinnot, joissa oppikirjoina ovat olleet esimerkiksi *Finnish for Foreigners* 1 ja 2 (Aaltio 1973; 1975), *Suomea suomeksi* 1 ja 2 (Nuutinen 1977; 1978), *Aletaan! Suomen kielen oppikirja vasta-alkajille ja Jatkeetaan! Suomen kielen oppikirja alkeet osaaville* (Hämäläinen 1988; 1989), *Suomen kielen alkeisoppikirja* ja *Suomen kielen jatko-oppikirja* (Lepäsmää & Silfverberg 1987; Silfverberg 1990) tai *Kieli käyttöön – suomen kielen alkeisoppikirja* ja *Kieli käyttöön – suomen kielen jatko-oppikirja* (Kenttälä 1997; 2000).<sup>3</sup> Informanteilla on näin ollen jo hyvä käsitys siitä, millainen kieli suomi on oppijan kannalta, ja heidän kirjoitelmistaan saa kuvan siitä, millainen suomen kielen taito ainakin kielellisen kompetenssin osalta formaalissa perusopetuksessa tai formaalin perusopetuksen tuella on mahdollista saavuttaa.

---

<sup>1</sup> Informanttien anonymiteetin suojaamiseksi en ajoita aineistojen keruuta tämän tarkemmin.

<sup>2</sup> Tutkimuksen kohderyhmänä ovat koulutetut aikuiset, siksi aineistot on kerätty yliopistoissa opiskelevilta; myös Helsingin yliopiston kaikille avointen kurssien opiskelijoilla on pääsääntöisesti vähintään suomalaista lukiota vastaavat opinnot, ja esim. lukuvuonna 2010–2011 heistä 88 %:lla oli korkeakoulututkinto tai ainakin korkeakouluopintoja. Aineistojen keruupaikat liittyvät myös omaan työhistoriaani S2-opettajana ja S2-opettajien kouluttajana.

<sup>3</sup> Oppituntimäärät ovat voineet vaihdella eri opetuspaikoissa; Helsingin yliopiston kaikille avoimessa opetuksessa peruskurssit suoritetaan yleisimmin kuutena noin 50 oppitunnin opintojaksona, siis kontaktiopetusta on yhteensä noin 300 tuntia.



Suomen kielen peruskielitaito-opetusta on sekä Suomessa että ulkomailla pääsääntöisesti tarjolla vain samaan *Eurooppalaisen viitekehyksen* B-tasoon eli *itsenäisen kielenkäyttäjän* taitotasoon asti (ks. taitotasojen yleiskuvaus EVK 2003 [2001]: 47–48; liite 1), mihin tutkimuksen informantit ovat opinnoissaan edenneet.

Esimerkiksi Suomessa järjestettävässä kotoutumiskoulutuksessa tavoitetaso on B1<sup>1</sup> eli *itsenäisen kielenkäyttäjän kynnystaso* ja korkeakoulujen kansainvälisten opiskelijoiden kursseilla sekä omaehtoisessa koulutuksessa eli kaikille avoimilla kursseilla on opetusta lähinnä vain B2-tasoon eli *itsenäisen kielenkäyttäjän osaaajan tasoon* (esim. Jäppinen 2010b: 2; Selma 2011). Informantit ovat siis samassa suomen oppimisen leikkauspisteessä kuin valtaosa suomenoppijoista: tästä eteenpäin suomen kielen taitoa tulisi kyetä kehittämään omin neuvoin, mikäli tavoitteena on täysivaltainen kieliyhteisön jäsenyys. Esimerkiksi suomenkielisiin korkeakouluopintoihin ja akateemisiin työtehtäviin vaaditaan C-tason eli *taitavan kielenkäyttäjän* taitotasoa: korkeakouluopintoihin C1-tasoa eli *taitavan kielenkäyttäjän taitajan tasoa* ja akateemisiin työtehtäviin useimmiten vähintään C2-tasoa eli *taitavan kielenkäyttäjän mestarin tasoa*<sup>2</sup>.

## 2.1 Informantit

Informantteja on yhteensä 345, joista 143 on opiskellut suomea toisena kielenä Helsingin yliopistossa ja 202 vieraana kielenä ulkomaiden yliopistoissa. Toisena kielenä opiskelleista 122 on osallistunut Helsingin yliopiston kielikeskuksen Kielipalvelut-yksikön kaikille avoimille kursseille ja 21 suomen kielen laitoksen kansainvälisten opiskelijoiden kursseille.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Kotoutumiskoulutuksen tavoitetasoa B1.1 pidetään kynnystasona käytännönläheisiin työtehtäviin (Pöyhönen, Tarnanen, Kyllönen, Vehviläinen & Rynkänen 2009: 13–14).

<sup>2</sup> Työpaikkailmoituksissa saatetaan tosin myös vaatia suorittavan työn tekijöiltä, esim. varastomiehiltä, siivoojilta tai ravintola-apulaisilta, *sujuvaa* tai *erittäin hyvää* suomen kielen taitoa (Kokkonen 2007: 253).

<sup>3</sup> Eri opetusyksiköiden informanttien edustukseen ovat vaikuttaneet tutkimusaineistojen keruuajana juuri päättyneiden/päättymässä olleiden ylimmän tason suomen kielen peruskurssien määrä ja opiskelijoiden osallistuminen tutkimukseen.

Kaikki informantit ovat vastanneet kyselylomakkeeseen (ks. luku 2.2.1), jonka taustakysymykset koskivat muun muassa äidinkieltä, kotimaata, muiden kielten opiskelua, sukupuolta ja ikää sekä syytä suomen kielen opiskeluun.

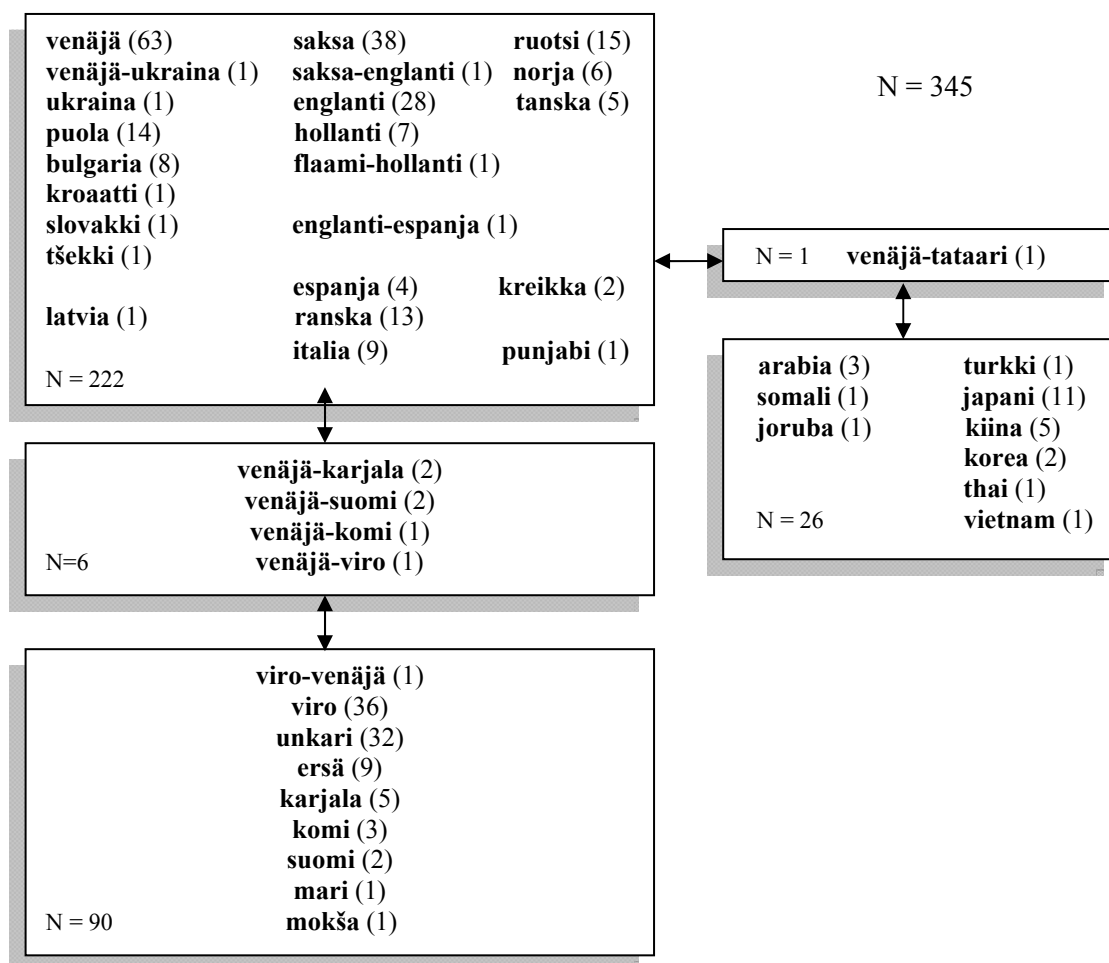
### 2.1.1 Äidinkieli ja kotimaa

Informanttien äidinkielten kirjo on hyvin laaja, yhteensä 38 kieltä, mikä luo pohjaa sekä tutkimuksen tulosten yleistettävyydelle että niiden hyödyntämiselle moniäidinkielisten ryhmien<sup>1</sup> opetuksessa. Äidinkielet ovat arabia (N = 3), bulgaria (N = 8), englantia (N = 28), englanti-espanja (N = 1), ersä (N = 9), espanja (N = 4), flaami-hollanti (N = 1), hollanti (N = 7), italia (N = 9), japani (N = 11), joruba (N = 1), karjala (N = 5), kiina (N = 5), komi (N = 3), korea (N = 2), kreikka (N = 2), kroaatti (N = 1), latvia (N = 1), mari (N = 1), mokša (N = 1), norja (N = 6), punjabi (N = 1), puola (N = 14), ranska (N = 13), ruotsi (N = 15), saksa (N = 38), saksa-englanti (N = 1), slovakki (N = 1), somali (N = 1), suomi (N = 2), tanska (N = 5), thai (N = 1), tšekki (N = 1), turkki (N = 1), ukraina (N = 1), unkari (N = 32), venäjä (N = 63), venäjä-karjala (N = 2), venäjä-komi (N = 1), venäjä-suomi (N = 2), venäjä-tataari (N = 1), venäjä-ukraina (N = 1), venäjä-viro (N = 1), vietnam (N = 1), viro (N = 36) ja viro-venäjä (N = 1); osa on siis ilmoittanut olevansa kaksikielisiä (N = 12).

Informanteista valtaosan äidinkieli on jokin indoeurooppalainen kieli, seuraavaksi suurin ryhmä on uralilaiset kielet, ja näiden lisäksi on vielä jonkin verran muihin kieliryhmiin kuuluvia kieliä (ks. kuvio 2.1). Informanteiksi on osunut vain vähän sellaisten Aasian kielten kuin kiinan, thain tai vietnamin puhujia, joilla on eniten ongelmia muun muassa ääntämisessä ja joiden äidinkielissä on vain yksitavuisia morfeemeja ja joille siksi suurempien yksiköiden muodostaminen on vaikeaa, mutta näiden kielten puhujille esimerkiksi indoeurooppalaisten kielten oppiminen on yhtä hankalaa kuin suomen (ks. esim. Mattila 1996: 135–159).

---

<sup>1</sup>Esim. Kielipalvelujen kaikille avoimilla suomen kielen peruskursseilla lukuvuonna 2010–2011 opiskelleet noin 1500 opiskelijaa ovat ilmoittaneet äidinkielekseen yhteensä yli 80 eri kieltä.



**Kuvio 2.1** Informanttien äidinkielet

Suomessa vuonna 2009 vakinaisesti asuneiden vieraskielisten yleisimmät äidinkielet eli yli 1500 puhujan kielet olivat yleisyysjärjestyksessä venäjä, viro, englanti, somali, arabia, kurdi, kiina, albania, vietnam, saksa, thai, turkki, persia, espanja, ranska, puola, unkari, bosnia, italia, bengali ja romanian (Tilastokeskus 2010b: 1; ks. myös Tilastokeskus 2011b).<sup>1</sup> Vastaavasti Kielipalvelujen opiskelijoiden noin 20 yleisintä äidinkieltä lukuvuonna 2009–2010 olivat venäjä, englanti, saksa, espanja, kiina, ranska, italia, japani, unkari, puola, ruotsi, hollanti, portugali, arabia, romanian, kreikka, persia, tanska, korea, hindi sekä turkki ja tämän tutkimuksen informanttien yleisimmät äidinkielet ovat puolestaan venäjä, saksa, viro, unkari, englanti, ruotsi, puola, ranska,

<sup>1</sup> Ruotsinkieliset eivät ole mukana Suomessa asuvien vieraskielisten tilastoissa, mutta vakituisesti Suomessa asuvista muiden maiden kansalaisista oli vuonna 2009 Ruotsin kansalaisia yli 8000, muita yli 8000 puhujan kieliä olivat vain venäjä, viro, englanti, somali ja arabia (Tilastokeskus 2010b: 3, 1).

japani, ersä, italia, bulgaria, hollanti, norja, espanja, karjala, kiina, tanska, komi ja arabia. Suomessa asuvien, omaehtoisessa koulutuksessa eli Kielipalveluissa suomea opiskelevien ja tämän tutkimuksen informanttien yleisimmät äidinkielet osuvat yksiin jokseenkin odotuksenmukaisesti; ainoa selvä poikkeama on se, että viro puuttuu Kielipalvelujen opiskelijoiden yleisimpien äidinkielen joukosta.<sup>1</sup>

Tutkimuksen informanteista kaksi on ilmoittanut ainoaksi ja kaksi toiseksi äidinkielekseen suomen. Sosiolingvisti Ben Ramptonin (esim. 2005: 320–326) mukaan käsitteeseen syntyperäinen/äidinkielineen kielenpuhuja sisältyy yleisesti ainakin seuraavat viisi oletusta: kieli on joko geneettisesti tai sosiaalisesti peritty; kielen perimisestä seuraa, että sitä osaa puhua hyvin; syntyperäinen kielenpuhuja hallitsee kielen täydellisesti; ihmiset joko ovat tai eivät ole syntyperäisiä/äidinkielisiä kielenpuhujia; samoin kuin ihmisillä yleensä on vain yhden maan kansalaisuus, heillä on vain yksi äidinkieli.

Nämä oletukset ovat kuitenkin kiistanalaisia ja rajoittavia, jos halutaan määritellä eksaktisti puhujien ja heidän kieltensä välistä todellisuudessa hyvinkin kompleksista suhdetta. Rampton painottaakin kieli-identiteetin muodostumisen sosiokulttuurista perustaa ja tarjoaa asiantuntijuuden (*expertise*), jäsenyyden (*allegiance/affiliation*) ja periytymisen (*inheritance*) käsitteitä työkaluiksi sen tutkimiseen. Kielen osaamisen metaforana asiantuntijuus on syntyperäisyyttä/äidinkielisyyttä kattavampi, koska asiantuntijuus ei muun muassa edellytä emotionaalista suhdetta kieleen, se ei ole synnynnäistä vaan opittua, se on aina suhteellista ja osittaista, ja se on muiden arvioitavissa sekä haastettavissa. Syntyperäisyydessä/äidinkielisyydessä on myös enemmän kysymys siitä, mistä on kotoisin kuin siitä, mitä osaa, ja äidinkielisen puhujan kielitaito on esimerkiksi kielenoppijoiden tavoitteena tai vertailukohtana häilyvä ja epämääräinen. Jäsenyys ja periytyminen ovat puolestaan kielellisten siteiden kaksi

---

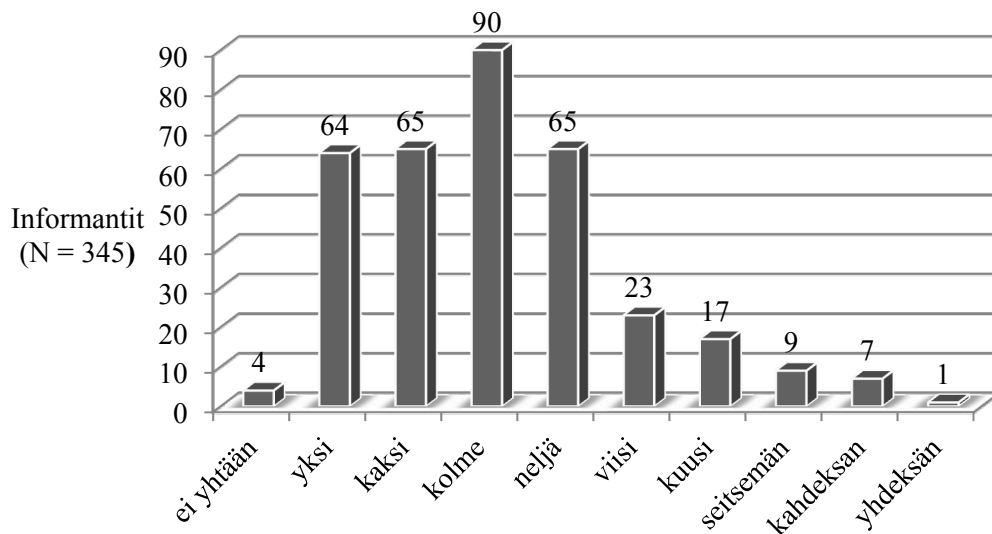
<sup>1</sup> Kaikissa otoksissa venäjä on yleisin äidinkieli: Suomessa asuvista 25 %:lla, esim. lukuvuonna 2009–2010 Kielipalvelujen opiskelijoista 16 %:lla (tosin Kielipalveluissa englanti oli äidinkielenä melkein yhtä yleinen eli 15 %:lla) ja tämän tutkimuksen informanteista 21 %:lla joko ainoana tai toisena äidinkielenä.

eri aspektia. Ne ovat molemmat sosiaalisesti määräytyviä ja osin päällekkäisiäkin; niiden merkittävin ero on se, että jäsenyys viittaa ihmisten ja ryhmien välisiin suhteisiin ja periytyminen ihmisten ja ryhmien väliseen jatkuvuuteen. (Mts. 320–326.) Ramptonin käsitteellinen kolmijako sopii esimerkiksi juuri niihin informantteihin, jotka pitävät suomea äidinkielenään. He selvästi haastavat edellä mainitut oletukset äidinkielisyydestä: heidän kieli-identiteetissään äidinkielisyys ei merkitse perittyä täydellistä yhden kielen taitoa vaan perittyä jäsenyyttä kieliyhteisössä. Yksilön kieli-identiteetti voi tosin olla ristiriidassa muun muassa kieliyhteisön asiantuntijuuden vaatimusten kanssa eikä yksin riitä täysivaltaiseen jäsenyyteen. (Ks. myös esim. SKT 2009: 87–88.)

Informantit ovat kotoisin 45 eri maasta, pääosin Euroopasta. Heidän koti- tai useissa tapauksissa paremminkin synnyinmaansa ovat Australia, Belgia, Bulgaria, Dominikaaninen tasavalta, Egypti, Englanti, Espanja, Hollanti, Intia, Italia, Itävalta, Japani, Jordania, Kanada, Karjalan autonominen tasavalta, Kiina, Komin autonominen tasavalta, Korea, Kreikka, Kroatia, Latvia, Liettua, Marokko, Mordvan autonominen tasavalta, Nigeria, Norja, Puola, Ranska, Romania, Ruotsi, Saksa, Slovakia, Skotlanti, Somalia, Suomi, Tanska, Thaimaa, Tšekkoslovakia, Turkki, Ukraina, Unkari, Venäjä, Vietnam, Viro ja Yhdysvallat.

### **2.1.2 Muiden kielten opiskelu**

Informantit ovat pääosin jokseenkin kokeneita kieltenopiskelijoita, joten tottumattomuus kieltenopiskeluun ei ole vaikuttanut heidän käsityksiinsä suomen kielen vaikeuksista ja helppouksista tai heidän saavuttamaansa suomen kielen taitoon. Vain neljä ei ole opiskellut muita kieliä kuin suomea, 64 on opiskellut yhtä, 65 kahta, 90 kolmea, 65 neljää, 23 viittä, 17 kuutta, 9 seitsemää, 7 kahdeksaa ja yksi peräti yhdeksää muuta kieltä (kuvio 2.2).



**Kuvio 2.2** Informanttien opiskelemien muiden kielten lukumäärä

Kielten opiskelu vaihtelee hieman opiskelupaikoittain. Kielipalveluissa noin 2 %:lle suomi on ensimmäinen vieras kieli, 27 % on opiskellut yhtä, 24 % kahta, 27 % kolmea, 9 % neljää, 7 % viittä, 2 % kuutta, 1 % seitsemää ja 1 % kahdeksaa muuta kieltä; suomen kielen laitoksessa 19 % on opiskellut yhtä, 24 % kahta, 24 % kolmea, 28,5 % neljää ja 4,5 % viittä muuta kieltä; ulkomaiden yliopistoissa 0,5 %:lle suomi on ensimmäinen vieras kieli, 14 % on opiskellut yhtä, 15 % kahta, 26 % kolmea, 23 % neljää, 7 % viittä, 7 % kuutta, 4 % seitsemää, 3 % kahdeksaa ja 0,5 % yhdeksää muuta kieltä. Suurin osa eli 78 % kaikille avoimien kurssien informanteista on opiskellut yhdestä kolmeen, 76,5 % suomen kielen laitoksen informanteista kahdesta neljään ja 78 % ulkomaiden yliopistojen informanteista yhdestä neljään muuta kieltä.

Suurin osa informanteista eli noin 83 % on opiskellut englantia ja peräti yli kolmasosa eli noin 43 % ranskaa ja saksaa sekä 37 % venäjää. Paljon opiskeltuja kieliä ovat myös latina 21 %, ruotsi 15 %, espanja 13 %, unkari 11 % sekä italia ja viro 6 %.

Muut informanttien suomen lisäksi opiskelemat kielet ovat<sup>1</sup> hollanti, tanska, norja, islanti ja fääri; portugali, romanian ja katalaani; puola, bulgaria, ukraina, valkovenäjä, tšekki ja serbokroatia; liettua ja latvia; klassinen kreikka ja nykykreikka; persia, hindi ja sanskrit; liivi, karjala, vatja, saame, mokša, udmurti, komi, mordva, ostjakki, voguli ja samojedi; avaari, heprea, arabia, suahili, turkki, japani, kiina, indonesia ja dakota; esperanto.

### 2.1.3 Sukupuoli- ja ikäjakauma

Informanteista on naisia 238 eli 71 % ja miehiä 97 eli 29 %.<sup>2</sup> Naisia on noin 70 % kaikissa informanttiryhmissä: Kielipalvelujen kaikille avoimilla kursseilla opiskeleista 73 %, suomen kielen laitoksen Helsingin yliopiston kv-opiskelijoille tarkoitettulla kursseilla opiskeleista 72 % sekä ulkomaiden yliopistojen pääasiassa yliopisto-opiskelijoille tarkoitetuilla mutta usein myös muille suomen kielen harrastajille avoimilla kursseilla opiskeleista 70 %. Tämä suhdeluku on jonkin verran muuttunut aineiston keruun jälkeen eli 2000-luvun loppupuolella ainakin Kielipalvelujen vastaavilla ylimmän tason peruskursseilla, joilla naisia on ollut enää noin 65 %. Kielipalvelujen kaikilla eri kurssitasoilla on opiskellut viime vuosina naisia alle 60 %, eli naiset näyttäisivät syystä tai toisesta jatkavan suomen kielen perusopinnot loppuun asti jonkin verran useammin kuin miehet. Miesten osuus Suomessa asuvista ulkomaiden kansalaisista, joita Kielipalvelujen suomen opiskelijat vielä pääosin ovat<sup>3</sup>, on ainakin vuodesta 1980 ollut jonkin verran suurempi kuin naisten (Tilastokeskus 2011c); omaehtoisessa suomen kielen opiskelussa miesten suhteellinen osuus ei Kielipalvelujen kurssien perustella vastaisi heidän osuuttaan ulkomaiden kansalaisista, mutta tilanne on ilmeisesti ainakin hieman tasoittumassa.

---

<sup>1</sup> Kielet on tässä ryhmitelty niin, että ensin ovat indoeurooppalaiset kielet (länsi- ja pohjoisgermaanisets kielet, romaaniset, slaavilaiset ja balttilaiset kielet, kreikka ja indoiranilaiset kielet), sitten uralilaiset kielet, muihin kielikuntiin kuuluvat kielet maantieteellisessä järjestyksessä (Kaukasian, Lähi-itä, Afrikka, Aasia ja Amerikka) ja viimeisenä keinotekoinen apukieli esperanto. (Ks. esim. Anhava 1998.) Ryhmien sisällä kielet ovat pääasiallisesti opiskelusuosion mukaisessa järjestyksessä.

<sup>2</sup> Kymmenen informanttia ei ole kertonut sukupuoltaan.

<sup>3</sup> Suomen kansalaisuuden saamisen kielitaitoedellytyksenä on vähintään *Eurooppalaisen viitekehyksen* taitotaso B1/*Yleisten kielitutkintojen* taitotaso 3 suomen kielessä (ks. esim. Opetushallitus 2011).

Informanttien ikäjakauma on suuri, 18:sta 81:een vuoteen. Kaikista informanteista alle 20-vuotiaita on noin 8 %, 20–29-vuotiaita 61 %, 30–39-vuotiaita 20 %, 40–49-vuotiaita 8 %, 50–59-vuotiaita 2 % ja yli 60-vuotiaita 1 %.<sup>1</sup> Eri ikäryhmien prosenttiluvut vaihtelevat jonkin verran eri opetuspaikoissa: Kielipalveluissa on alle 20-vuotiaita noin 2 %, 20–29-vuotiaita 40 %, 30–39-vuotiaita 40 %, 40–49-vuotiaita 14 %, 50–59-vuotiaita 3 % ja yli 60-vuotiaita 1 %; suomen kielen laitoksessa on 20–29-vuotiaita noin 53 %, 30–39-vuotiaita 35 % ja 40–49-vuotiaita 12 %; ulkomaiden yliopistoissa on alle 20-vuotiaita noin 10 %, 20–29-vuotiaita 74 %, 30–39-vuotiaita 7 %, 40–49-vuotiaita 5 %, 50–59-vuotiaita 2 % ja yli 60-vuotiaita 2 %. Pääasiassa yliopisto-opiskelijoille tarkoitetuilla kursseilla enemmistö on 20–29-vuotiaita, suomen kielen laitoksessa 53 % ja ulkomaiden yliopistossa opiskelevista peräti 74 %. Kaikkien opetuspaikkojen informanteista valtaosa eli yli 80 % on 20–39-vuotiaita. Näin on ollut myös esimerkiksi Kielipalvelujen kursseilla lukuvuonna 2010–2011, mikä on linjassa sen kanssa, että Suomessa asuvien ulkomaiden kansalaisten keski-ikä on 34 vuotta<sup>2</sup> (ks. Tilastokeskus 2010b: 3).

#### **2.1.4 Miksi suomea?**

Oppimisen perusedellytyksenä pidetään yleisesti motivaatiota, esimerkiksi Marketta Sundman (2010: 85) on todennut: ”Den viktigaste förutsättningen för all inlärning är motivation”. Kielenoppijan motivoituneisuus<sup>3</sup> voidaan jakaa kahteen päätyyppiin eli integratiiviseen motivoituneisuuteen ja instrumentaaliseen motivoituneisuuteen. Integratiivisesti motivoitunut haluaa oppia keskustelemaan ihmisten kanssa, olla samankaltainen kuin kohdekielen puhujat ja sulautua uuteen kansallisuuteen. Instrumentaalisesti motivoitunut puolestaan ei ole niinkään kiinnostunut ihmisistä ja ihmis-suhteista vaan opiskelee kieltä saadakseen työpaikan, edetäkseen uralla tai esimerkiksi päästäkseen vaikuttamaan ympäröivään yhteiskuntaan. (Esim. Schumann 1978: 91.) Tosin yksilön motivoituneisuus ei kuitenkaan aina ole joko tai, vaan se voi olla myös ambivalentti eli samanaikaisesti sekä integratiivista että instrumentaalista (R. Ellis 2008: 678–683).

---

<sup>1</sup> Kaksi informanttia ei ole kertonut ikäänsä.

<sup>2</sup> Suomen koko väestön keski-ikä on huomattavasti korkeampi eli 41 vuotta (mts. 3).

<sup>3</sup> Ks. myös esim. van Lier (1996: 100–122), Brown (2000: 160–166) ja Karlsson-Fält (2010: 42–47).



Motivaatioihin perustuva tutkimus on saanut viime vuosina myös kritiikkiä osakseen. Esimerkiksi Bonny Norton (2000) on kyseenalaistanut integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation näkökulman erityisesti toisen kielen oppimisen tutkimuksessa liiaksi oppijalle vastuuta säilyttävänä sekä oppijaa historiattomana ja muuttumattomana kuvaavana ja korvannut sen panostuksen (*investment*) käsitteellä. Panostaessaan kielen oppimiseen yksilö panostaa samalla ajassa ja paikassa muuttuviin identiteetteihinsä: oppijoiden panostusta ja siihen vaikuttavia identiteettejä sekä identiteetteihin vaikuttavia muuttujia tutkimalla pystytään Nortonin mukaan tarkastelemaan oppijoiden toimintaa syvällisemmin kuin motivaatioiden kautta.

Motivaatioajattelu ei kuitenkaan nähdäkseni välttämättä aseta oppijalle enempää vaatetta tai kuvaa oppijaa historiattomampana ja muuttumattomampana kuin identiteetteihin liittyvä panostusajattelu: molemmat, sekä motivaatiot että identiteetit, voidaan nähdä samalla tavalla moninaisina ja moniäänisinä sosiokulttuurisina konstruktioina, jotka rakentuvat dialogissa kulloisenkin ympäristön kanssa.<sup>1</sup> En asettaisikaan motivaatioita ja identiteettejä vastakkain, vaan pikemminkin luokittelisin identiteetit yksiksi keskeisiksi motivaatioiden elementeiksi. Nortonin tapaustutkimus tuo joka tapauksessa esiin tärkeitä identiteetteihin ja kielenpuhujien välisiin valtasuhteisiin liittyviä toisen kielen oppimiseen ja käyttöön vaikuttavia seikkoja, joista esimerkiksi opettajien on hyvä olla tietoisia. Tämän tutkimuksen introspektiivinen aineisto ei ole tarpeeksi narratiivinen, jotta se tarjoaisi mahdollisuuden analysoida informanttien panostusta ja identiteettejä (tai rooleja ja positioita<sup>2</sup>) yhtä syvällisesti kuin Nortonin tutkimuksessa (ks. myös Kulmala 2011), mutta näkökulma on kyllä luonnollisestikin vähintään implisiittisesti esillä informanttien vastauksissa siihen, miksi he opiskelevat suomea.

---

<sup>1</sup> Ks. *sosiokulttuurinen lähestymistapa* edellä luvussa 1.4 sekä *moniäänisyys* ja *dialogisuus* jäljempänä luvussa 2.3.

<sup>2</sup> Identiteetin käsitteen alasta tai identiteettien muuttuvaisuudesta (ks. esim. Talib, Löfström & Meri 2004; Fadjukoff 2007; kieli- ja kulttuuri-identiteeteistä ks. myös Laihiala-Kankainen, Pietikäinen & Dufva 2002) ei ole yksimielisyyttä, ja esim. joiltain osin Nortonin panostukseen liittyvien identiteettien kohdalla puhuisinkin mieluummin rooleista tai positioista. Näiden käsitteiden tarkempi analysointi ei kuitenkaan ole enää tämän tutkimuksen alaa.

Suomeen (ehkä pysyvästikin) asettuneet informantit pitävät uuden kotimaan kielen oppimista ensiarvoisen tärkeänä:

Asun suomessa, olen työssä suomessa, mieheni on suomalainen ja uskon että kieli oppia on ihan tärkeä kun asua muissa maissa. Se on selvää että työssä, tarvitsen suomea ja haluan menestyä tulevaisuudessa. (N30/englanti)

Asun suomessa ja pidän mahdollisena integroida täysin elämään Suomessa ilman suomea. Niin kauan kun puhuin vain englantia, olen itse tuntenut kuin ulkomaalainen. (N32/slovakki)

Vaimoni on suomalainen, haluaisin ymmärtää mitä hän ja lapset sanovat, puhua vaimon vanhempien ja virkavelien kanssa ja lukea sanomalehdet ja kirjat. (M33/englanti)

Täytyy osallistua elämään täällä suomessa. On tärkeä yrittää ymmärtää mitä tapahtuu tässä maassa missä minä nyt asun, mahdollisesti elämäni loppuun. (N29/englanti)

Jotkut ovat aloittaneet suomen kielen opinnot jo kotimaassaan ja sittemmin päätyneet asumaan Suomeen:

Alussa se oli mielenkiintoinen harrastus. Osasin yksi slaavilainen kieli, yksi germaaninen kieli, yksi romaaninen. Kielitiede on aina kiinnostanut minua. Oli hauskaa lyödä jotakin eksoottista ja saman ajan eurooppalaista – ja suomi oli hyvä ratkaisu. Muutamia vuosia myöhemmin näin suomalainen ja nyt asumme Suomessa. Suomen kielen taito on tullut tarpeellisuus. (M33/kroatti)

Aluksi opiskelin suomea koska pidin se kauneimpiin kieli maailmassa, englanti kielen rinnalla. Nyt pakko opiskella, jos asu Suomessa. (N33/venäjä)

Myös lyhyemmäksi ajaksi, esimerkiksi oman tai puolison työn vuoksi, Suomeen tulleet pitävät kieliopintoja tärkeinä:

Kielet kiinnostavat minua. Sitä paitsi en halua jäädä turistiksi aina, vaikka minä asun Suomessa vain kaksi vuotta. Se antaa minua ideoita kuinka suomalaiset ajattelevat. Se on tärkeä ammatillisille suhteille. (N39/saksa)

Mieheni on työssä pari vuoden ajan Suomessa. Tutustua ja keskustella muiden ihmisten kanssa ilman kielitaitoa ei ole mahdollista. Arkipäivän asioiden hoitaminen onkin helppompaa. Näin kielen kautta voi oikeasti ymmärtää miten ja miksi suomalaiset ajattelevat, elävät, käyttäytyvät eri tavalla kuin muut. Suomen kulttuurin tavat ja perinteet vain suomen kielellä tulevat selväksi. (N40/unkari)

Suomen kielen taidon odotetaan lisäävän työmahdollisuuksia myös muualla:

Kohta palaan Venäjälle ja ehkä työni tulee rikaisempi jos tiedän suomea. (N36/venäjä)

Toivoisin, että nyt kun Eurooppa yhdentynee, voisin hyötyä kieliopinnoistani.  
(N48/unkari)

Aioin myöhemmin hakea työpaikkaa ulkomailla olevista suomalaisista firmoista.  
(M24/ranska)

Joillekin suomi on vanhempien kieli, jota ei ollut mahdollisuutta oppia lapsena:

Opiskelen suomea koska olen suomalais-jordanialainen [- -] minä päätin viime kesänä tulla Suomeen ja oppia puhumaan suomea koska sitä ei puhuttu koskaan kotona!  
(N22/arabia)

Pidän sitä toisena äidinkielenäni jota en onnistunut oppia lapsena. (N22/venäjä)

Suomen kielen laitoksessa suomea opiskelevien eli kansainvälisten yliopisto-opiskelijoiden vastaukset ovat pääosin identtisiä muiden Suomessa asuvien vastausten kanssa, eli kukaan ei ole kokenut opiskelevansa suomea vain siksi, että se liittyisi pakollisena opintoihin.

Ulkomailla suomea opiskelevat ovat usein esimerkiksi yleisen kielitieteen opiskelijoita, joiden tulee sisällyttää aineyhdistelmänsä yksi ei-indoeurooppalainen kieli. Myös vertailevan fennougristiikan tai äidinkielenään viroa tai unkaria opiskelevien opintoihin saattaa kuulua suomi. Osa opiskelee suomea saadakseen siitä ammatin, eli he tähtäävät opettajiksi, tulkeiksi, kääntäjiksi jne., osa ajattelee siitä olevan muuten hyötyä tulevassa työssä tai esimerkiksi jatko-opinnoissa Suomessa. Jotkut osallistuvat suomen kursseille oppiakseen esivanhempiansa kielen. (Raanamo 1997b: 73) Viime vuosina kiinnostusta suomen kieleen ja suomalaiseen kulttuuriin ovat lisänneet suomalaisten menestys maailmalla, muun muassa Nokia uuden teknologian kehittäjänä, suomalainen peruskoulu Pisa-tutkimuksissa, suomalaiset rock-muusikot ja kapellimestarit sekä autourheilun edustajat (Martin 2007b: 25; ks. myös Vehkanen & Lehmusvaara 2009: 172–210).

Vaikka suomen opiskelu olisikin aloitettu ”pakosta” – eli se olisi liittynyt muihin opintoihin – kokee pääosa tämän tutkimuksen ulkomaisten yliopistojen informanteista opiskelevansa suomea omasta kiinnostuksestaan. Monet ovat listanneet useampia-kin syitä suomen kielen opiskeluunsa:

Minulla on suomalaisia sukujuuria. Isovanhempieni vanhemmat muuttivat Suomesta USA:an noin 100 vuotta sitten. Haluan tietää enemmän suomalaisuudestani. Suomen kieli ja kulttuuri ovat minulle jostakin syystä oikein mielenkiintoisia. (Varmasti edellä mainituista syistä.) Opiskelen kielitiedettä, ja suomi on hyödyllinen kieli, koska se ei ole indoeurooppalainen kieli. Suomi on mielestäni tavattoman kaunis kieli ja se on myös hyvin looginen. (M29/englanti)

Jos olet jo opiskellut muuta suomalais-ugrilaista kieltä, haluat väistämättömästi tietää, miten asiat käyvät sen sukukielissä. Olen slavisti ja minua kiinnostavat erikoisesti Pohjois-Venäjän ja Suomen välillä olevat suhteet ja vaikutukset. Vaimollani on suomessa sukulaisia ja meidän vanhempi poikamme on syntynyt Helsingissä: on siksi luonnollista, että tulin pitäneeksi Suomesta ja sen kielestä. (M38/ranska)

Halusin oppia erilaista kieltä – germaanisiet kielet olivat tulleet tylsiksi ... Tykkään Suomesta, suomalaisista tuttavistani ja suomen kielestä ja kirjallisuudesta. (N26/saksa)

Se on harvinainen ja omituinen kieli Euroopassa. Toivottavasti on paljon mahdollisuuksia löydä työpaikka. (N20/puola)

Useimpien Suomessa joko pysyvästi tai väliaikaisesti asuvien informanttien voi sanoa olevan sekä integratiivisesti että instrumentaalisesti motivoituneita, mikä onkin odotuksenmukaista. Se, että he ovat jaksaneet jatkaa suomen opintojaan näinkin pitkälle eli suorittaneet kaikki peruskurssit, osoittaa heidän myönteistä suhtautumistaan Suomeen ja suomalaisiin sekä haluaan integroitua uuteen koti- tai opiskelumaahan. Toisaalta valtaosalla heistä on korkeakoulututkinto tai ainakin korkeakouluopintoja, joten heidän voi olettaa muun muassa tähtäävän sellaisiin työtehtäviin, joissa vaaditaan hyvää suomen kielen taitoa.

Taustakysymyksissä ei pyydetty kertomaan, miksi Suomessa asuvat informantit ovat valinneet Suomen, mutta kuten joistain edellä olevista lainauksistakin ilmenee, Helsingin Sanomien otsikko ”Maahanmuutto on monelle rakkausjuttu” (Raeste 2009) pätee myös niihin tämän tutkimuksen osallistujiin, jotka ovat Suomessa muusta syystä kuin yliopisto-opintojen takia. Artikkelin mukaan suomalaisten käsitys maahanmuuttajista on suppea, enemmistö Suomeen tulijoista tulee tai jää maahan rakkauden

tähden, OECD:n vuoden 2006 tilaston mukaan työn takia tuli vain alle 10 % ja humanitäärisistä syistä 12 %.

Ulkomailla suomea opiskelevien motivoituneisuus näyttää – ehkä yllättäen – olevan pitkälti samankaltaista kuin Suomessa asuvien eli valtaosin sekä integratiivista että instrumentaalista. Osa on alkanut opiskella suomea, koska on halunnut oppia kommunikoidaan suomalaisten sukulaistensa kanssa suomeksi tai ymmärtämään suomalaisia sukujuuriaan, osa taas on tarvinnut suomen kielen taitoa joko opiskelua tai tutkimusta varten, tai tavoitteena on ollut harvinaisen kielen osaamiseen liittyvä ammatti. Motivoituneisuus suomen kielen opintoihin on alkuvaiheessa voinut olla siis joko pelkästään integratiivista tai instrumentaalista, mutta opintojen edetessä myös toinen puoli on tullut mukaan. Näin ollen voi olettaa, että myös ulkomaiden yliopistoissa suomea opiskeleville on tärkeää, että opetus tukee kaikkien kielitaidon osa-alueiden kehittymistä samalla tavalla kuin suomea toisena kielenä opiskeltaessa.

## **2.2 Metodologia ja aineistot**

Saadakseni mahdollisimman monipuolisen kuvan kohderyhmän suomen kielen oppimisesta olen käyttänyt kahta erilaista tutkimusmenetelmää eli introspektiota ja virheanalyysia. Introspektio valaisee asiaa oppijoiden subjektiivisesta näkökulmasta ja oppijoiden tekstien virheanalyysi objektiivisesti mitattavissa olevasta näkökulmasta.

Introspektion käyttö on lisääntynyt viime vuosikymmeninä kielenoppimisen tutkimuksessa (S2-tutkimuksesta ks. luku 2.2.1), ja kyseinen tutkimusmenetelmä onkin luonteva erityisesti silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat aikuiset ja melko pitkälle koulutetut kielenoppijat (ks. Martin 1993: 52). Virheanalyysitutkimusta voidaan puo-

lestaan pitää kielenoppimisen perustutkimustyyppinä, josta Maisa Martin toteaa (2007a: 71):

Whenever a new language becomes the target of SLA research activity, error analysis seems to be the first method of inquiry [- -]. [- -] This is true of F2 research as well. [- -] This stage seems necessary as it charts the problematic areas and raises research questions, even if it seldom reaches explanations.

Yksinomaan virheanalyysiin perustuvia tutkimuksia on S2-alalta runsaasti. Laajimpia niistä on tutkimus, jossa verrataan Italiassa ja Ruotsissa suomea alkeiskurssilla opiskelleiden ja suomenruotsalaisten abiturienttien kirjoitelmien rakenne- ja sanasto- virheitä (Åkers 1999; ks. myös Åkers 2000). Toisena kotimaisena kielenä -oppi- joiden suomen kielestä on tehty virheanalyysitutkimuksia jo ennen varsinaisen S2- tutkimuksen käynnistymistä (Martin 2007a: 71); tähänastisista laajimman aineistoina ovat ylioppilasaineet sekä valtion kielitaitolautakunnan ns. pienen kielikokeen kirjoitelmat (Lähdemäki 1995).

### 2.2.1 Introspektio

Toisen/vieraan kielen oppimisen ja käytön tutkimuksen menetelmät ovat 1900-luvun puolivälistä lähtien muuttuneet asteittain siten, että kielen oppija on vähitellen nous- sut enenevässä määrin tutkimuksen keskiöön. Vielä 1950-luvulla ja 1960-luvun alus- sa hallitsevana tutkimusmenetelmänä oli oppijoiden lähde- ja kohdekieltä vertaileva kontrastiivinen analyysi, jonka avulla pyrittiin ennakoimaan lähdekielen mahdollinen positiivinen tai negatiivinen siirtovaikutus kohdekielen oppimiseen ja käyttöön; tut- kimuskohteena olivat siis pikemminkin kielet kuin oppijat. 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa tutkimuksen kohteeksi alkoi jo tulla itse oppija, mutta pääosin vasta produktien tai muun ekstrospektion näkökulmasta; tutkimusmenetelminä ryh- dyttiin käyttämään virhe- tai performanssianalyysia<sup>1</sup> sekä kielelliseen toimintaan liittyvän ulkoisen käyttäytymisen (silmien liikkeet, tauot, puhenopeus, itsekorjaukset jne.) havainnointia. 1970-luvun puolivälin jälkeen nousi aiempaa voimallisemmin

---

<sup>1</sup> Performanssianalyysin on tosin usein katsottu viime kädessä aina lopulta kaventuvan virheanalyysi- siksi (Ks. Færch & Kasper 1987a: 8)

esiin näkemyksiä, että pelkkä produktien analysointi tai käyttäytymisen havainnointi ei riitä vaan tarvitaan tutkimusmenetelmiä, joiden avulla olisi mahdollista päästä suoremmin käsiksi muun muassa kielen oppimiseen ja tuottamiseen vaikuttaviin käsityksiin, strategioihin ja prosesseihin sekä kielelliseen tietoisuuteen ja sen eri aspektien<sup>1</sup> väliseen suhteeseen<sup>2</sup> – näin päädyttiin kysymään suoraan oppijoilta eli käyttämään introspektiivisiä tutkimusmenetelmiä (*introspective methods*<sup>3</sup>). (Ks. esim. Færch & Kasper 1987a.)

Introspektiiviset tutkimusmenetelmät eivät kuitenkaan olleet sinänsä uusi keksintö, vaan niitä on käytetty esimerkiksi psykologiassa jo sata vuotta aiemmin eli tieteellisen psykologisen tutkimuksen alusta asti. Niistä vain vähitellen luovuttiin ensimmäisen maailmasodan jälkeen, kun inhimillisen käyttäytymisen tutkimuksessa nousivat esiin objektiivisuutta, kvanfioitavuutta ja yleistettävyyttä vaatineet behavioristiset näkemykset. Behaviorismin ja ekstrospektion valtakautta kesti 1960-luvulle, jolloin kognitivistinen lähestymistapa alkoi vallata alaa useilla eri tieteenaloilla. Yhtenä keskeisenä tekijänä behaviorismin syrjäytymiseen ja kognitivismiin laajenemiseen pidetään Noam Chomskyn kielelliseen toimintaan vaikuttavien tietorakenteiden tutkimusta ja tätä tutkimusta varten uudelleen käyttöön ottamia introspektiivisiä menetelmiä. (Ks. esim. Wenden 1987: 4–6.) Tutkimusparadigmojen vaihtuminen inhimillistä käyttäytymistä tutkivissa tieteissä behavioristisista kognitivistisiin on luonnollisesti vaikuttanut myös pedagogisiin näkemyksiin: oppijaa ei pidetä enää passiivisena ulkoisiin ärsykkeisiin reagoivana objektina vaan aktiivisena oman oppimisensa rakentavana subjektina.

Toisen/vieraan kielen tutkimuksen introspektiiviset tutkimusmenetelmät voidaan jakaa kolmeen päätyyppiin: itseraportointiin (*self-report*), itsehavainnointiin (*self-observation*) ja ääneen ajatteluun (*think-aloud/self-revelment*). Itseraportoinnilla tarkoitetaan informanttien kuvauksia esimerkiksi yleisesti kielten opiskeluun, itseän

---

<sup>1</sup> Esim. Færch ja Kasper (1987a) käyttävät käsitteitä deklaratiivinen tieto (*declarative knowledge*) ja proseduraalinen tieto (*procedural knowledge*). Ks. näiden käsitteiden tulkinnasta esim. Martin (1995a: 22–26), Lauranto (1997a: 159–161) ja Siitonen (1999: 25–26; 307).

<sup>2</sup> Ks. esim. Kristiansen (1996: 94–95).

<sup>3</sup> Muita yleisesti käytettyjä englanninkielisiä termejä ovat muun muassa *verbal reports/statements/data/protocols* sekä *introspective procedures* ja *introspective data collection methods* (ks. esim. Færch & Kasper 1987b).

kielten oppijana tai käyttäjänä sekä omiin oppimisstrategioihin liittyvistä käsityksistään. Itsehavainnointi ja ääneen ajattelu kytkeytyvät sitä vastoin johonkin spesifiin kielentuottamisprosessiin: informantteja voidaan pyytää analysoimaan kielellistä toimintaansa joko tuottamisprosessin jälkeen tai ajattelemalla ääneen sen aikana. (Ks. esim. Cohen 1987a; Cohen 1987b; Grotjahn 1987.) S2-alalla on käytetty itseraportointia muun muassa tutkimuksissa, joissa on verrattu *Yleiseen kielitutkintoon* (ks. Opetushallitus 2011) osallistuneiden testisuorituksia heidän käsityksiinsä omasta kielitaidostaan (Palli & Lomama 1997; Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010), oppijoiden puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen liittyviä asenteita ja kielenkäyttöä (Kuparinen 1998; 2001) sekä nominitaivutuksen vaikeutta oppijoiden oman arvion ja taivutustestin tulosten perusteella (Hazāne 2009) tai tutkittu oppimisympäristön vaikutusta verbien sanastolliseen ja taivutukselliseen hallintaan (Niiranen 2008) sekä oppijoiden panostusta suomen kielen oppimiseen ja käyttöön identiteettien näkökulmasta (Kulmala 2011); myös tämän tutkimuksen introspektio on itseraportointia (ks. myös S. Korhonen 2001). Informanttien itsehavainnointia ja/tai ääneenajattelua on puolestaan hyödynnetty muun muassa nominitaivutukseen (Martin 1995a; Kaivapalu 2005), paikallissijoihin (Lauranto 1997a; 1997b) ja *U-*verbijohdoksiin (Siitonen 1999) liittyvissä tutkimuksissa.<sup>1</sup>

Olen kerännyt introspektioaineiston kaikilta tutkimuksen informanteilta (N = 345) kyselylomakkeella (liite 2), jossa on taustaksi kysytty äidinkieltä, kotimaata, muiden kielten opiskelua, sukupuolta ja ikää, syytä suomen kielen opiskeluun (ks. luku 2.1) sekä Suomessa opiskelevilta lisäksi heidän täällä oloaikaansa. Varsinaiset introspektiokysymykset ovat seuraavat:

- 1) Minun mielestäni suomen kielessä on vaikeaa...  
Vaikeus johtuu siitä, että ...
- 2) Minun mielestäni suomen kielessä on helppoa ...  
Helppous johtuu siitä, että ...

---

<sup>1</sup> Kaikilta osin ääneenajattelu ei ole näissä tutkimuksissa introspektiivista siinä mielessä, että informantteja olisi pyydetty tietoisesti analysoimaan tuottamisprosessiaan, vaan tutkimusaineistona on saatettu käyttää kielen tuottamiseen liittynyttä omaehtoista, spontaania ääneen prosessointia (ks. esim. Lauranto 1997b:159).



3) Jos olet opiskellut muita kieliä kuin suomea, niin ...

Onko aikaisempi kielten opiskelu auttanut Sinua oppimaan suomea?

Miksi ja millä tavalla?

Onko aikaisempi kielten opiskelu vaikeuttanut suomen oppimista?

Miksi ja millä tavalla?

Lomakkeen kysymykset ovat avoimia, koska tavoitteena on ollut tuoda kuuluviin nimenomaan oppijoiden oma ääni, heidän kokemuksensa ja näkemyksensä suomen kielestä ja suomen oppimisesta. Monivalintakysymykset olisivat ehkä tuottaneet helpommin analysoitavia ja vertailtavia vastauksia sekä auttaneet vastaajia muistamaan monia tärkeitä seikkoja, mutta avoimin kysymyksin on ollut mahdollista hankkia opetuksen avuksi uutta tietoa, johon eivät ole päässeet vaikuttamaan tutkijan, tässä tapauksessa äidinkielen S2-opettajan, omat ennakkokäsitykset: valmiit vastausvaihtoehdot olisivat väistämättä ohjanneet tutkimuksen tulosta tutkijan hypoteesien suuntaan.

Kysymyksiin on vastattu useimmiten melko helppotulkintaisesti, esimerkiksi ”Minun mielestäni suomen kielessä on vaikeaa *partitiivin käyttö*”, ”Minun mielestäni suomen kielessä on helppoa *ääntäminen*” tai ”Helppous johtuu siitä, että *sinä voit lukea niin kuin kirjoitetaan*”. Joskus on täytynyt ottaa tulkinnan avuksi muun muassa vastaajan äidinkieleen liittyvää informaatiota. Esimerkiksi ersänkielisistä on vaikeaa *omistus*: ersän kielen (ks. esim. Mosin & Bajuškin 1983: 49) omistuslauseessa omistaja on genetiivissä ja omistettavaan liitetään possessiivisuffiksi (’minun on taloni’), mutta toisaalta ersässä on myös samanlainen genetiivimäärte<sup>1</sup> + possessiivikongruenssi-rakenne kuin suomessa (’minun taloni’); onkin oletettavaa, että ersänkieliset tarkoittavat ”omistuksella” suomen omistuslausetta (*minulla on talo*).

Kyselylomake on suomenkielinen, ja siihen on pääosin (N = 332/345) vastattukin suomeksi. Näin on ollut toisaalta mahdollista varmistaa, että informantit ovat opinnoissaan jorkeenkin yhtä pitkällä, ja toisaalta saada virheanalyysiotosta (N = 20) laajemmin tietoa siitä, millaista peruskurssit käyneiden (kirjoitettu) suomen kieli on. Tutkimuksessa siteeratut vastaukset on kopioitu alkuperäisessä muodossaan. Siten

---

<sup>1</sup> Käytän pääosin *Ison suomen kieliopin* (ISK 2004) termistöä, esim. tässä *määrte* pro *attribuutti*.

välittyy parhaiten kuva informanttien suomen kielestä ja heidän vastaustensa kieli ja asiasisältö saavat käydä vapaasti omaa, joskus ristiriitaistakin vuoropuheluaan. Tosin jotkut informantit ovat vastanneet hyvin suppeasti; he ovat lähinnä vain luetelleet vaikeudet ja helppoudet eivätkä välttämättä ole edes erityisesti kommentoineet niiden syitäkään.<sup>1</sup>

Introspektiivisten tutkimusmenetelmien ongelmana on behavioristien kritisoiman objektiivisuuden, kvantifioitavuuden ja yleistettävyyden puutteen lisäksi nähty muun muassa muistiin, tietoisuuteen ja kielentämiseen sekä varsinaisiin introspektiivisiin tehtäviin liittyvät seikat. On siis pohdittu esimerkiksi sitä, kuinka kattavasti ja oikein informantit pystyvät jälkikäteen palauttamaan mieleensä kaiken tutkimuksen kannalta oleellisen tai miten tietoisia he ovat omista käsityksistään, strategioistaan ja prosesseistaan sekä miten he kykenevät kielentämään ne – ja miten itse tehtävänanto mahdollisesti ohjaa introspektiota. (Esim. Ericsson & Simon 1980; Cohen 1987b: 35–38; ks. myös esim. Sikes 2000.) Lisäksi kokeneesta opettajasta voi introspektiivisten tutkimusmenetelmien käyttäminen ylipäättään tuntua vieraalta: ajatellaan, että oppijoilla ei ole mitään sellaista tietoa, jota ei olisi jo itselläkin ekstrospektion kautta hankittuna, tai ehkä myös pelätään oppijoiden käsitysten olevan ristiriidassa omien vakiintuneiden käsitysten kanssa (vrt. Martin 1995a: 83).

Tässä tutkimuksessa edellä mainitut näkökohdat eivät muodosta erityistä ongelmaa. Subjektiiivista tutkimusmenetelmää käytetään nimenomaan siitä syystä, että sen avulla olisi mahdollista saada sellaista uutta ja toivottavasti ainakin omia vakiintuneita käsityksiäni horjuttavaa tietoa, johon pelkästään opettajan ekstrospektiolla ei ole pääsyä; toisaalta sitä kuitenkin täydennetään objektiivisella tutkimusmenetelmällä (kuten pääosin muissakin edellä mainituissa S2-tutkimuksissa<sup>2</sup>).<sup>3</sup> Tutkimusasetelma on myös kaikilta osin rakennettu niin, että tulokset olisivat sekä kvantifioitavissa että

---

<sup>1</sup> Tästä syystä ei ole ollut mahdollista siteerata informanttien vastauksia kaikista suomen kielen vaikeuksista ja helppouksista.

<sup>2</sup> Rinnakkaisena tutkimusmenetelmänä on useimmiten virhe- tai performanssianalyysi, mutta esim. Kaivapalu (2005) on käyttänyt useampaakin ekstrospektiivista menetelmää. Kaikissa näissä tutkimuksissa ei käytettyjä tutkimusmenetelmiä välttämättä nimetä eksplisiittisesti tai sijoiteta ekstrospektion ja introspektion viitekehykseen; tunnistaminen ja tulkinta on jätetty joko tietoisesti tai tiedostamatta lukijan intressien varaan.

<sup>3</sup> Subjektiiivisuus ja objektiivisuus eivät voi luonnollisestikaan koskaan olla absoluuttisia vaan ainoastaan tutkimusparadigmoja luonnehtivia perushypoteeseja (ks. luku 2.3).

kohderyhmän eli koulutettujen aikuisten S2-perusopetukseen yleistettävissä. Tutkimuksen kannalta keskeisiä ovat frekventeimmät informanttien esittämät suomen kielen vaikeudet ja helppoudet, ja suuren informanttijoukon voi olettaa tasaavan muistiin palauttamiseen liittyvät yksilölliset erot; koulutetuilla kokeneilla kieltenopiskelijoilla ei myöskään voisi ajatella olevan suuria vaikeuksia sen enempää omien vaikeuksiensa ja helppouksiensa tunnistamisessa kuin niiden kielentämisessäkään. Kuten edellä (s. 49) on käynyt jo ilmi, itseraportointia varten laaditun lomakkeen kysymykset ovat strukturoimattomia juuri siksi, että introspektiotehtävä ei vaikuttaisi informanttien vastauksiin; avokysymyksiä saatetaan tosin joskus tulkita hieman eri tavalla kuin tutkija on tarkoittanut.

Introspektioaineiston numeerisen analyysin tunnuslukuja ovat introspektiomainintojen absoluuttiset ja prosentuaaliset luvut: kuinka moni informantti on maininnut jonkin seikan suomen kielessä vaikeaksi tai helpoksi ja (erityisesti) frekventeimpien mainintojen osalta ko. informanttien prosentuaalinen osuus kaikista informanteista.

### **2.2.2 Virheanalyysi**

Informanttien peruskursseilla saavuttamaa kielitaitoa tutkin virheanalyysin keinoin, ja analyysin kohteena ovat kahdenkymmenen kaikille avoimilla kursseilla eli Kieli-palveluissa opiskelleen informantin kotikirjoitelmat.<sup>1</sup> Otoksen informantit ovat M33/englanti, N59/englanti, N34/espanja, N35/espanja, M29/hollanti, N29/italia, M26/kreikka, N30/kreikka, N38/mari, M28/norja, N32/ranska, N37/ruotsi, M29/saksa, M24/saksa-englanti, N32/unkari, M47/venäjä, N28/venäjä, N26/vietnam, N42/viro ja N27/viro-venäjä. He siis edustavat neljäätoista eri äidinkieltä, naisia (N) on jonkin verran enemmän kuin miehiä (M), ja ikäjakauma on 24–59 vuotta, eniten on alle 40-vuotiaita. Kaikki kirjoittajat ovat opiskelleet muita kieliä: kaksi on opiskellut yhtä, seitsemän kahta, samoin seitsemän kolmea, kolme neljää ja yksi viittä kieltä. (Vrt. luvut 2.1.1–2.1.3.) Aineisto on lähinnä satunnaisotos ylimmän tason pe-

---

<sup>1</sup> Informantit ovat opiskelleet ylimmän tason peruskursseilla, mutta on huomattava, että he ovat voineet itse päättää kurssille osallistumisestaan: kaikilla kursseilla on loppukokeet, mutta edellisen kurssitason hyväksyttyä suorittamista ei eksplisiittisesti vaadita seuraavalle tasolle siirryttäessä; tasokokeita ei myöskään ole. – Jääkin nähtäväksi, ovatko kaikki informantit saavuttaneet ko. kurssien tavoite-tason.

ruskurssien aikana kotitehtävinä tehdyistä kirjoitelmista, ainoana kriteerinä on ollut informanttien äidinkielten mahdollisimman laaja edustavuus.

Olen päätenyt tutkimaan kirjallista viestintätaitoa suullisen sijaan siksi, että sen perusteella on mahdollista tarkemmin analysoida, miten informanttien suomen kieli on rakentunut ja verrata virheanalyysiaineistoa informanttien pääosin kielelliseen kompetenssiin liittyviin introspektiovastauksiin (ks. luku 3).<sup>1</sup> Suullinen viestintä on aina väistämättä fragmentaarisempaa, se on multimodaalista eli kielellisten keinojen lisäksi viestitään äänen soinnilla, eleillä, katseilla ja liikkeillä, ja siinä on mahdollista siirtää ilmaisuvastuuta puhekumppanille; laajasti kielen eri ilmiötä kattavan ja introspektioon korreloitavissa olevan suullisen aineiston keruu olisi huomattavasti hankalampaa kuin vastaavan kirjallisen aineiston. Tutkimusaineisto on myös syntynyt luonnollisesti oppimistilanteessa, ja näin ollen tutkimukselliset intressit eivät ole vaikuttaneet siihen. Aineistona ovat tarkoituksellisesti nimenomaan kotitehtävinä kirjoitetut tekstit: informantit ovat voineet paneutua kirjoittamiseen ilman aikapainetta ja käyttää kaikkia mahdollisia resursseja, mikä tuo esiin sekä aktuaalisen että potentiaalisen kielitaidon tason.

Oppijoiden kehitystason tarkastelun ja opetuksen suunnittelun ylipäättään tulisikin perustua myös kehittymässä oleviin taitoihin eli oppijoiden *lähikehityksen vyöhykkeeseen* eikä pelkästään jo saavutettuihin taitoihin (Vygotski 1982 [1931]: 184–187). Siteeratuin lähikehityksen vyöhykkeen määritelmä on seuraava:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky 1978: 86.)

Lähikehityksen vyöhykkeeseen (*Zone of Proximal Development, ZPD*) liittyy läheisesti viime vuosikymmeninä suuresti pedagogiseen ja didaktiseen ajatteluun vaikuttanut oppimisen oikea-aikaisen tukemisen (*scaffolding*) käsite (ks. esim. van Lier

---

<sup>1</sup> Samasta syystä tutkimuksen kohteena ovat kielen tuottamisen eivätkä ymmärtämisen taidot.

2004: 147–152; Lantolf & Thorne 2009 [2006]: 282–289). Leo van Lier toteaa tuesta:

Scaffolding only occurs in proximal contexts, in other words, in Vygotsky's ZPD. I have argued that this construct must be expanded to include not only an expert-novice relationship, but also an equal peer one, a peer to lower-level peer one, and a self-access, self-regulated one. Thus, I suggest, proximal contexts are peopled with interlocutors of different kinds. (Mts. 162.)

Virheanalyysiaineistoni tavoitteena on siis tuoda esiin sekä oppijoiden aktuaalinen että potentiaalinen eli lähikehityksen vyöhykkeellä oleva kielitaidon taso. Mikäli he ovat hakeneet tukea kirjoitustehtäviinsä, se ei vääristä kuvaa kielitaidon kehittymisestä peruskursseilla: mikä on nyt onnistunut tuen avulla, onnistuu seuraavassa kehitysvaiheessa itsenäisesti – toivottavaa tietysti on, että kielitaidon kehittyminen todellakin jatkuu, vaikka peruskurssien jälkeen ei olisikaan mahdollista osallistua formaaliin kielitaito-opetukseen (vrt. edellä s. 33).

Virheanalyysitutkimusta alettiin kehittää 1960-luvun lopulla vaihtoehdoksi tai täydennykseksi siihen asti jo parikymmentä vuotta kieltenopetuksen tutkimuksessa vahvasti vaikuttaneelle lähdekielestä johtuvia ongelmakohtia ennustamaan pyrkivälle kontrastiiviselle tutkimukselle. Tavoitteena oli saada virheitä tutkimalla kuva oppijoiden kielitaidosta, sen kehittämistarpeista ja ongelmia tuottavista opittavan kielen piirteistä. (Esim. Corder 1976: 260–300; Sajavaara 1999: 116–119; ks. myös James 1998.) Virheanalyysitutkimus oli uutta kontrastiivista tutkimusta, jossa vertailun kohteena olikin lähde- ja kohdekielen sijaan oppijan saavuttama ja tavoitteena oleva kohdekielen taito. Perinteisestä kontrastiivisesta tutkimuksesta tuli osa virheanalyysia siltä osin kuin sen avulla oli mahdollista selittää oppijoiden virheitä.

Virheanalyysin katsotaan yleensä rakentuvan näistä toisiaan seuraavista vaiheista: määrittäminen, tunnistaminen, kuvaaminen, luokittelu, selittäminen ja arviointi. Aluksi on määriteltävä, katsotaanko virheiksi vain systemaattisesti toistuvat virheet vai myös satunnaiset lipsahdukset – jos näitä on aina edes mahdollista erottaa toisis-

taan<sup>1</sup> – ja ovatko virheitä vain varsinaiset koodirikkomukset vai myös esimerkiksi rekisterivirheet. Virheet voivat olla joko ilmeisiä tai piileviä, eli täysin koodinmukainen ilmaus on muuta kuin mitä kielenkäyttäjän on tarkoittanut; virheiden tunnistaminen siis vaatii tulkintaa kontekstissa. Täysin jäännöksetön virheiden tunnistaminen ei kuitenkaan useimmiten onnistu, koska se edellyttäisi kielellisen tuotoksen tarkkaa läpikäymistä yhdessä kielenkäyttäjän kanssa. Seuraavassa vaiheessa tunnistetut virheet kuvataan jonkin käytettävissä olevan kuvausmallin mukaisesti ja luokitellaan kielen kuvauksen eri tasoille. Kuten virheiden tunnistaminen ei niiden kuvaaminen eikä luokittelukaan voi olla koskaan aivan aukotonta: tutkijan tulkinta ei välttämättä tavoita kielenkäyttäjän todellisuutta. Virheiden selittämällä tarkoitetaan niiden syntyyn vaikuttavien seikkojen selittämistä. Perinteisesti on nähty olevan kolmenlaisia virheitä eli oppijan kielitaustasta (*interlingvaalit virheet*) tai kohdekielen systeemistä (*intralingvaalit virheet*) johtuvia sekä opetuksen aiheuttamia; tämä jaottelu on kuitenkin yksinkertaistus monimutkaisesta ja monitahoisesta prosessista<sup>2</sup>. Viimeisenä vaiheena on virheiden merkityksen arviointi suhteessa kohdekielen normeihin sekä kommunikaation onnistumiseen. Käytännön opetustyössä on myös tarkkaan mietittävä oppijoiden virheisiin liittyviä käytänteitä: palvelevatko ne parhaalla mahdollisella tavalla aina senhetkisiä oppimistavoitteita. (Esim. Corder 1976: 260–300; Sajavaara 1999: 116–119.) Tämän tutkimuksen kannalta informanttien kirjoitelmien virheanalyysissä on keskeisintä virheiden kuvaaminen ja luokittelu niiden vertaamiseksi introspektion tuloksiin sekä yleiskuvan saamiseksi kohderyhmän kielitaidosta, mutta paikoin myös virheiden selittäminen ja merkityksen arviointi vaatii huomiota.

Aineiston kirjoitelmat ovat kuvauksia Suomesta ja suomalaisista, kaunokirjallisuusanalyyssejä tai kertomuksia omista lukukokemuksista, mielipidekirjoituksia, uutistekstejä, urheiluselostuksia sekä erityyppisiä kirjeitä. Kirjoitustehtävät eivät ole vaatineet kohtuuttomasti mielikuvitusta, koska ne ovat pääosin aineistopohjaisia ja tehtävätyyppi on tuttu jo aiemmista suomen sekä oletettavasti myös muiden kielten

<sup>1</sup> *Virheen ja lipsahduksen* erosta ja niiden rajan häilyvyydestä esim. Dufva (1992).

<sup>2</sup> Tämä näkyy myös Rod Ellisin kielenoppijoiden virheiden syitä selittämään pyrkiviä tutkimuksia koskevasta yhteenvedosta. Tutkimusten tuloksista voidaan päätellä yhteneväisesti jotain ainoastaan interlingvaaleista virheistä: tehtävätyyppi vaikuttaa, ts. käänöksissä on enemmän interferenssivirheitä kuin vapaissa kirjoitelmissa, ja interferenssivirheet ovat aikuisilla tavallisempia kuin lapsilla. (2008: 53–56.) Interferenssin perusedellytys on luonnollisesti lähde- ja kohdekielen kosketuspinta; kielissä on oltava samankaltaisuutta, joka on oppijasta siirrettävissä (esim. Kaivapalu 2005: 35).

opinnoista, joten kaikilla on ollut mahdollisuus tältäkin osin suoriutua oman aktuaalisen ja potentiaalisen kielitaitonsa mukaisesti.

Vaikka tutkimukselliset intressit eivät ole vaikuttaneet aineistoon, on kirjoittaminen kuitenkin aina vuorovaikutuksellista toimintaa, ts. siihen vaikuttavat niin oletettu lukija kuin tavoitekin. Opiskelijat voivat luottaa lukijan eli opettajan kykyyn sekä haluun ymmärtää heidän tekstiään ja saattavat siksi pääasiallisesti keskittyä omaan ilmaisutarpeeseensa esimerkiksi kielellisen tarkkuuden kustannuksella. (Vrt. esim. Tarnanen 2002:109.) Onkin siis mahdollista, että muunlaisessa kontekstissa samojen kirjoittajien tekstien virheanalyysin tulos voisi olla ainakin joiltain osin erilainen.

Virheanalyysiaineiston numeerisen analyysin keskeisiä tunnuslukuja ovat virheiden absoluuttisten lukujen rinnalla mediaani ja vaihteluväli. Eri virhetyyppien mediaaniluvut paljastavat, mitkä suomen kielen ilmiöt nousevat tilastollisesti merkittävästi esiin ongelmallisina tutkimuksen kohderyhmän suomen kielen taitotasolla. Vaihteluvälit puolestaan paljastavat sen, miten suuria yksilöllisiä eroja eri ilmiöiden hallinnassa saattaa olla. Näiden lukujen lisäksi havainnollistetaan joitain virhe-esiintymiä myös prosentuaalisin luvuin.<sup>1</sup>

### **2.3 Tutkimuksen moniäänisyys**

S2-opetusta ja -oppimista lähestytään tässä tutkimuksessa siis sekä introspektiivisen eli subjektiivisen että ekstrospektiivisen eli objektiivisen tutkimusmenetelmän avulla. Subjektiivisuus ja objektiivisuus on tietysti ymmärrettävä tiettyä tutkimusparadigmaa luonnehtivana perushypoteesina: esimerkiksi informanttien vastauksiin ja tutkijan analyysihin ovat vaikuttaneet väistämättä – bahtinilaisittain ilmaistuna – monet äänet.

---

<sup>1</sup> Muutamia kielen ilmiötä olen tarkastellut myös käyttämällä perfomanssianalyysia siinä mielessä, että vertailussa ovat kirjoitelmien kaikki ko. tapaukset ja niissä olevat virheet.

Kirjallisuudentutkija ja kielifilosofi Mihail Bahtin (1895–1975) on analysoinut arki-  
keskustelua eli yleisintä kielellisen kommunikaation muotoa seuraavasti:

Every conversation is full of transmissions and interpretations of other people's words. At every step one meets a "quotation" or a "reference" to something that a particular person said, a reference to "people say" or "everyone says", to the words of the person one is talking with, or to one's own previous words, to a newspaper, an official decree, a document, a book and so forth. The majority of our information and opinions is usually not communicated direct from our own, but with reference to some indefinite and general source [--]. (Bakhtin 1990 [1981]: 338.)

Tämä analyysi kiteyttää konkreettisesti Bahtinin filosofian kaikkien kielellisten tekojen moniäänisyydestä ja eksplisiittisen tai implisiittisen moniäänisyyden rakentumisesta intersubjektiivisessä ja intrasubjektiivisessä dialogissa. Lopullisesti merkitykset syntyvät vasta kontekstissa, ja siksi esimerkiksi suoratkaan lainaukset eivät ole enää täysin lausujien omia, vaan niihin sekoittuvat muut äänet (mts. 340).

Bahtin toi moniäänisyyden ja dialogisuuden käsitteen alun perin kirjallisuudentutkimukseen teoksessaan *Dostojevskin poetiikan ongelmia* (1991[1963<sup>1</sup>]); ks. myös Bakhtin 2004 [1986]). Bahtinin ja niin kutsutun Bahtinin piirin (erityisesti Valentin Vološinovin) dialoginen kielifilosofia on 1970-luvun uudelleenlöytämisen jälkeen vaikuttanut laajasti kielitieteessä, mikä näkyy myös S2-tutkimuksessa (esim. Suni 2008). Dialoginen ajattelutapa on myös hyvin lähellä toisen/vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa jokseenkin samanaikaisesti suosioon noussutta Vygotskin sosiokulttuurista ajattelua<sup>2</sup> (ks. edellä s. 30–31). (Ks. esim. Alanen 2002: 209; Dufva 2004; Lähteenmäki 2002.) Moniäänisyys ja dialogisuus ovat nykyään keskeisiä käsitteitä myös monilla muilla aloilla kuin kirjallisuuden- ja kielentutkimuksessa, esimerkiksi pelkästään näiden käsitteiden suomenkielinen internethaku löytää lukuisia eri alojen osumia.

---

<sup>1</sup>1963 ilmestyi teoksen toinen korjattu ja laajennettu painos. Ensimmäinen painos oli ilmestynyt jo vuonna 1929 nimellä *Problemy tvortšestva Dostojevskogo* ('Dostojevskin tuotannon ongelmia'). (Bahtin mts. 18.)

<sup>2</sup> Bahtinilaisen ja vygotskilaisen perusajatuksen on esittänyt jo esim. Bahtinin ja Vygotskin edeltäjä ja maanmies Leo Tolstoi (1828–1910) mietelmissään: "Viisaus saavutetaan yksilön sisäisen työn kautta sekä seurustelussa muiden ihmisten kanssa" (ks. Leppänen 2010). Toisaalta "Goethe once said that everything has been thought before, but that the difficulty is to think of it again" (van Lier 2004: vii).



Tutkimus on tekstilajinakin jo lähtökohtaisesti aina moniääninen, eli siinä on eksplisiittisesti esillä tutkijan äänen lisäksi myös aiemmin tehtyjen tutkimusten ääni. Dialogisen näkemyksen mukaan implisiittisesti mukana ovat myös kaikki näihin vaikuttaneet äänet, niin tutkimushetkellä realisoituneet kuin ennakoidutkin (vrt. Bahtin 1990 [1981]: 281–282).

Tämän tutkimuksen ääniä ovat myös omaan opettajataustaani liittyvät äänet, mikä näkyy muun muassa keskeisiin introspektiossa ja virheanalyysissa esiin nouseviin seikkoihin liittyvinä kuvauksina suomen kielestä S2-näkökulmasta sekä paikoin myös S2-opetukseen liittyvinä kommentteina. Informanttien äänet puolestaan kuuluvat sekä runsaissa introspektio- ja kirjoitelmasitaateissa että tutkimusaineistoja monesta näkökulmasta valaisemaan pyrkivissä kvantifioinneissa. Kaiken kaikkiaan tutkimus on rakennettu paitsi mahdollisimman moniääniseksi<sup>1</sup> myös mahdollisimman läpinäkyväksi, jotta se tarjoaisi dialogisen pohjan lukijan äänille.

Tutkimuksen empiriaosa etenee tutkimusmatkana, samassa järjestyksessä kuin tutkimus on pääosin tehty ja oma näkemykseni kohteesta karttunut: ensin introspektio luvussa 3, sitten virheanalyysi luvussa 4 ja luvussa 5 niiden korrelaatio.

---

<sup>1</sup> Muun muassa erilaisten teorioiden, tutkimusmenetelmien, analysointitapojen tai aineistojen yhdistämistä samaan tutkimukseen kattavan kuvan saamiseksi tutkimuskohteesta kutsutaan metodioppaissa *triangulaatioksi*. Tässä tutkimuksessa ovat käytössä kaikki edellä mainitut triangulaatiotyypit, joten kyseessä on *monitriangulaatio*. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2003 [2002]: 140–146).

### 3 Introspektio

Alussa kaikki [on vaikeaa]. Sitten astevaihtelu. Sen jälkeen löydä oikea sijamuoto, erityisesti kun kyseessä on objekti, ja lopussa ymmärretään hyvin melko kaikki, on vielä vaikeaa ilmaista ajatuksensa sujuvasti, tyylikkäästi ja ”aistikkaasti”. En ääntäneekään aina selvästi pitkiä vokaaleja tai kahta konsonanttia. (M33/kroaatti)

Introspektioaineisto on kerätty kyselylomakkeella avokysymyksin informanteilta (N = 345), jotka ovat opiskelleet suomea peruskurssien oppimäärän verran joko Suomessa tai ulkomailla eli toisena tai vieraana kielenä. (Ks. luvut 1 ja 2.) Introspektiovastaukset suomen kielen vaikeuksista ja helppouksista jakaantuvat jokseenkin selvästi toisaalta joihinkin harvoihin esimerkiksi sociolinguvistiseen sekä pragmaattiseen kompetenssiin liittyviin ja toisaalta runsaslukuisiin puhtaasti kielelliseen kompetenssiin liittyviin seikkoihin.<sup>1</sup> Tarkastelen ensin informanttien käsityksiä suomen kielen vaikeuksista ja sitten suomen kielen helppouksista: muut kuin kielelliseen kompetenssiin luokiteltavissa olevat vastaukset luvuissa ”yleistä” 3.1.1 ja 3.2.1 ja kielelliseen kompetenssin eri osa-alueisiin eli fonologiaan, morfologiaan, syntaksiin ja sanastoon luokiteltavissa olevat luvuissa 3.1.2–3.1.4 ja 3.2.2–3.2.4; luku 3.3 on näiden kokoavaa tarkastelua. Luvussa 3.4 käsittelen vielä erikseen informanttien kielellistä taustaa kahdesta eri näkökulmasta: tutkin alaluvussa 3.4.1 äidinkielen vaikutusta näihin vaikeuksiin ja helppouksiin koskeviin introspektiovastauksiin sekä esittelen alaluvussa 3.4.2 informanttien omia näkemyksiä siitä, miten aiemmat muiden kielten opinnot ovat vaikuttaneet heidän suomen kielen oppimiseensa.

Olen koonnut informanttien mainitsemat suomen kielen vaikeudet ja helppoudet asetelmiin, joista ilmenee, kuinka moni on maininnut kyseisen seikan, ja mitä kieltä mainitsijat puhuvat äidinkielenään.<sup>2</sup> Asetelmia täydentämään olen poiminut vastauksista suoria, korjaamattomia lainauksia. Lainaukset jakaantuvat epätasaisesti, toisissa kohdin niitä on runsaasti, toisissa ei lainkaan. Tämä johtuu informanttien vastauksista: jotkut seikat ovat saaneet heidät kirjoittamaan pitkästikin, mutta usein vastaukset

---

<sup>1</sup> Ks. kielellisen viestintätaidon eri osa-alueet edellä s. 23.

<sup>2</sup> Informanttien vaikeiksi ja helpoiksi mainitsemat seikat esitellään asetelmissa pääosin yleisestä yksityiseen: laaja-alaisemmat kielenilmiöt ensin ja kapea-alaisemmat niiden jälkeen. Samaan ilmiöluokkaan kuuluvat on kuitenkin esitelty peräkkäin.

ovat joko vain yksisanaisia tai pelkkiä luetteloita, esimerkiksi vaikeaa on *supistuma-verbit* tai helppoa on *ääntäminen*. Lainausten jälkeen olen aina merkinnyt tiedot informanteista, esimerkiksi M33/kroaatti on kroaattia äidinkielenään puhuva 33-vuotias mies ja N30/viro on 30-vuotias vironkielinen nainen. Asetelmien ja lainausten jälkeen esitän mahdolliset omat suomen kieleen sekä suomen kielen opetukseen ja oppimiseen liittyvät kommenttini ja täydennykseni. Aivan kaikkia informanttien mainitsemia vaikeuksia/helppouksia en ole kuitenkaan nostanut lähempään tarkasteluun, ja joitakin sekä vaikeaksi että helpoksi mainittuja seikkoja käsittelen vain joko vaikeuksien tai helppouksien alaluvuissa.

### **3.1 Suomen kielessä on vaikeaa**

#### **3.1.1 Yleistä**

Käsittelen yleistä-alaluvuissa (ks. myös 3.2.1) muita kuin kielellisen kompetenssin eri osa-alueisiin liittyviä introspektiovastauksia sekä myös vastausten puuttumista.

Yleiset vaikeudet voi jakaa karkeasti kolmeen ryhmään, joita tarkastelen jäljempänä lähemmin tässä järjestyksessä: (1) Mikään ei ole tai kaikki on vaikeaa: neljä informanttia ei ole vastannut kysymykseen suomen kielen vaikeuksista lainkaan, ja neljän mielestä suomessa ei ole mitään vaikeaa; toisaalta seitsemän mielestä kaikki on vaikeaa. (2) Suomi on liian erilainen tai samanlainen kieli kuin muut informanttien osaamat kielet: erilaisuuden muihin kieliin verrattuna on maininnut 38 ja samanlaisuuden kolme. (3) Sosiolingvistiseen ja/tai pragmaattiseen kompetenssiin liittyvät seikat: suomen kielen variaation eli puhe- ja kirjakielen eroavuudet on maininnut 38 ja murteet 10; puhumisen ja puheen ymmärtämisen molemmat 11.<sup>1</sup> (Asetelma 3.1.)

---

<sup>1</sup> Idiomit kuitenkin sanasto-alaluvussa, vrt. kielellisen viestintätaidon osa-alueet asetelmassa 1.2. s. 23.

### Asetelma 3.1 Suomen kielessä on vaikeaa: YLEISTÄ

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET (N = 345 <sup>1</sup> )
Ei vastausta	5	saksa 1/suomi1/viro 3
Ei mikään	4	italia 1/saksa 1/venäjä 1/viro 1
Kaikki	7	latvia 1/puola 1/saksa 1/thai 1/venäjä 1/viro 1/ viro-venäjä 1
Erilainen kieli	38	bulgaria 1/englanti 4/flaami-hollanti 1/italia 2/ japani 1/joruba 1/kiina 1/kroaatti 1/korea 1/ norja 3/puola 1/ranska 2/ruotsi 2/saksa 8/ saksa-englanti 1/slovakki 1/ suomi1/ukraina 1/ unkari 1/venäjä 2/venäjä-suomi 1/ venäjä-ukraina 1
Samanlainen kieli	3	viro 3
Puhekieli ≠ kirjakieli	38	arabia 1/englanti 4/hollanti 2/italia 1/japani 1/ karjala 1/kiina 2/korea 1/ kreikka 1/norja 2/ puola 1/ranska 1/ saksa 5/turkki 1/unkari 2/ venäjä10/ viro 2
Murteet	10	karjala 1/norja 1/tanska 1/turkki 1/unkari 1/ venäjä 4/viro 1
Puhuminen	11	englanti 1/italia 1/japani 1/kreikka 1/ranska 1/ ruotsi 1/saksa 1/tanska 1/unkari 2/venäjä 1
Puheen ymmärtäminen	11	englanti 2/hollanti 1/kiina1/saksa 1/tanska 1/ unkari 3/venäjä 2

En osa sanoa siihen [vaikeuteen] mitään nyt, kielessä sinäänsä ei tule mitään mieleen.  
(N20/viro)

Kaikki on vaikeaa. Sinä et voi vain puhua suomeksi – sinulle tarvitsee rakentaa puhe, ja sinä voit kuin idiootti. Hirveän erilainen kieli ilman logiikkaa, prepositioita ja vielä huononäköinen äänneoppisesti. Paljon tuplakirjaimia – *ää* – *nn* – *pp* – miksi tarvitsee?  
(N25/venäjä)

John H. Schumann on todennut uuden kielen voivan aiheuttaa oppijassa stressiä, tuskaantumista ja riittämättömyyden tunnetta (1978: 87–88; ks. myös Stengal 1939). Kuten edellä olevasta venäjänkielisen informantin vastauksesta ilmenee, voivat nämä tuntemukset olla joskus voimakkaita vielä edistyneelläkin oppijalla, jolle kieli ei ole enää ihan uusi. Tutkimuksen informanteista on kuitenkin vain seitsemän vastannut kaiken olevan vaikeaa, ts. valtaosa on jo selvinnyt pahimmasta kielisokista tai -stressistä<sup>2</sup> – yhdeksän peräti niin hyvin, etteivät ole kokeneet mitään mainitsemisen

<sup>1</sup> Tämä luku on introspektion informanttien kokonaismäärä.

<sup>2</sup> Vrt. akkulturaatioteoria (ks. esim. Brown 2000: 182–185): akkulturaatioon eli toiseen kulttuuriin sopeutumisen vaiheita ovat euforia, kulttuurisokki, kulttuuristressi ja assimilatio.

arvoisesti vaikeaksi. Tosin näiden kategoristen vastausten takana saattaa olla pikemminkin erityyppisiä sosiokulttuurisia syitä kuin informanttien todellinen käsitys omasta suomen kielen taidostaan tai suomen kielestä ylipäätään: ei esimerkiksi jostain syystä haluta paljastaa, että suomen kielessä olisi edelleen joitain itselle ongelmallisia seikkoja tai ollaan pettyneitä siihen, mitä suomen kieleen panostamalla on tähän mennessä ollut mahdollista saavuttaa.

Sanasto ja kielioppi on niin erilainen. (M26/norja)

Kieli on erittäin erilainen kuin muut länsi-eurooppalaiset kielet. Kielenrakenne on aivan erilainen kuin ranskan kielessä. (N37/ranska)

Erilainen monella tapaa monelta euroopalaiselta kielestä. (?30/joruba)

Kun opiskelin englantia ja espanjaa, tarvitsin ymmärtä vain kielioppi, mikä oli samoin kuin ranskaa, mikä oli erilainen. Sanoja ovat melkein samoin. Kun opiskelen suomea, tarvitsen oppia kaikki ”by ear”, ei ole tarpeeksi ymmärtä kaikki erilainen. (N26/ranska)

Ranska ole niin helppoa minulle ja sen jälkeen espanja ei tarvinnut kovasti lukea [- -] mutta suomea täytyy istua ja oppia kärsivällisesti. (N27/englanti)

Suomi on todella erilainen kieli ja ei ole mahdollinen ymmärtää jotakin kuin ei ole opiskellut jo aikaisemmin. Esimerkiksi italia voin ymmärtää, vaikka en ole opiskellut. (N22/saksa)

I fall jag önska att lära ett lätt språk, lära jag svenska! (M63/englanti)

Osa informanteista pitää suomea vaikeana, koska se poikkeaa muista kielistä. Kielet tuntuvat tavallisesti vaikeilta tai helpoilta sen mukaan, kuinka paljon ne muistuttavat omaa äidinkieltä tai muita aiemmin opittuja kieliä; objektiivisesti kieliä ei liene mahdollista panna vaikeusjärjestykseen. Vastaajat ovatkin oivaltaneet, että suomen kieli ei sinänsä välttämättä ole omien ominaispiirteidensä vuoksi sen vaikeampi kieli kuin muutkaan. Suomen opiskelu vain vaatii enemmän työtä kuin sellaisten kielten, jotka muistuttavat enemmän ennestään tuttuja kieliä. Suomenkieliset valitettavasti itse usein myös aiheuttavat psykologisia esteitä muunkielisten suomen kielen oppimiselle väittämällä, että suomi on yksi maailman vaikeimmista kielistä, vaikea tai ehkäpä aivan mahdotonkin oppia (vrt. alaviite 1 edellä s. 15).

Kun aloitin suomen kielen oppimista, luulin, että se on niin lähellä viroa, ettei oikeastaan voikaan olla erityisesti vaikeuksia, mutta pian ymmärsin, että kielten läheisyys päinvastoin saattaa joskus sekaannuksiin. (N21/viro)

[Vaikeaa on] juuri se, että se on samalla samanlainen kuin viro, mutta toisaalta ihan erilainen. (N24/viro)

Suomen kielen opinto on vaikuttanut hyvin negatiivisesti minun äidinkielen taitoon. En ole vielä opinut suomea, mutta myös en osa enä kirjoittaa oikein viroa. (N19/viro)

Opintojen alussa suomi on vironkielisille helpon tuntuista monien samankaltaisuuksien vuoksi, mutta edistyneempi oppija huomaakin, että usein samankaltaisuus on vain näennäistä tai osittaista. On esimerkiksi paljon sellaisia sanoja, jotka ovat suomessa ja virossa asultaan joko täysin identtisiä tai muistuttavat paljon toisiaan, mutta niillä on joko aivan eri merkitys (esim. su. *hallitus* – vi. *hallitus* 'home'; su. *makea* – vi. *mage* 'suolaton') tai merkitys on suomessa suppeampi kuin virossa (esim. su. *aine* – vi. *aine* 'aine, aihe, teema'). Näissä geneettisesti ja typologisesti läheisissä sukukielissä on sanaston lisäksi myös muuten niin laajalti kosketuspintaa (esim. *Hän sairastui koleraan* – *Ta haigestus koolerasse* mutta *Petyin elokuvaan* – *Pettusin filmis*; *Hänet pelastettiin hukkumasta* – *Ta päästeti uppumast* mutta *Kielsin häntä puhumasta* – *Keelasin tal rääkida*<sup>1</sup>), että se väistämättä johtaa paikoin harhaan.<sup>2</sup> Suomessa erillään omasta äidinkielisestä ympäristöstään elävä vironkielinen kielenoppija saattaa jopa kokea, että äidinkielen käytössä alkaa ilmetä suomen kielen interferenssiä.

Puhe- ja kirjakielen välillä on suuri ero (en vieläkään ymmärrä miksi suomalaiset kirjoittavat eri kieltä kuin puhuvat). Hollannin kielessä tuskin on ero puhe- ja kirjakielen välillä. Kun opit suomea täytyy oikeastaan oppia kaksi kieltä. (M24/hollanti)

[Vaikeaa on] puhe- ja kirjoituskieli. Näin täytyy oppia lähes kaksi kieli. Tämä on vaikea, koska täytyy ajatella kahdella tavalla. (N23/unkari)

Puhekieli ja kieliopillinen kieli välillä on iso ero, siksi, mitä enemmän kuulee puhekieltä, sitä enennän tulee sekavaksi. (N29/japani)

Puhekielessä sanat muuttuvat tuntemattomiksi kun esim. niellään puolet, puhekieli ei myöskään tunnu hyvin säännölliseltä. (N26/saksa)

<sup>1</sup> Viron ja suomen verbien adverbialitäydennysten yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista ks. tarkemmin esim. S. Korhonen (2001: 140–150) ja Nissilä (2011); myös jäljempänä luvussa 3.1.3.2.1.2.

<sup>2</sup> Ks. myös esim. Kaivapalu (2005) ja Nissilä (2011).

Varsinkin suomea toisena kielenä eli suomea Suomessa opiskelevat oivaltavat hyvin pian, että se kieli, jota opitaan oppikirjoista ja jota opettaja mahdollisesti hitaasti ja selkeästi artikuloiden käyttää opetuspuheessaan, ei olekaan aina samanlaista kuin suomalaisten arkipuhe tai edes julkisten puhetilanteiden kieli. Puhekielen kielioppi eroaa kirjoitetun kielen kieliopista sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Puheessa käytetään muun muassa alisteisia lauseita ja lauseenvastikkeita vähemmän kuin kirjoituksessa, erilaisia rinnastuksia taas enemmän, ja puheessa esiintyy sellaisia muotoja tai rakenteita, joita kirjoitetussa kielessä ei käytetä. Puhutun kielen sanasto-kin eroaa jonkin verran kirjoitetusta kielestä.

Puhuttu (kuten kirjoitettukin) kieli on myös heterogeenista. Sen runsas ja monimuotoinen vaihtelu on yhteydessä toisaalta kielenkäyttäjiin, toisaalta kielenkäyttötilanteisiin. Kirjakielen normeja myötäilevä puhuttu yleiskieli, yleispuhekieli sekä alueelliset ja sosiaaliset murteet/puhekielet poikkeavat melkoisesti toisistaan, ja lisäksi vielä jokaisen kielenkäyttäjän oma kielimuoto eli idiolekti poikkeaa jollain tavoin kaikkien muiden idiolekteista. (Ks. lähemmin esim. Berg & Silfverberg 1997; Ikola, Palomäki & Koitto 1989; KM 1994: 76–85, 240–244; Mielikäinen 1990 [1986]; Pajunen & Palomäki 1984, 1985; Paunonen 1990 [1982]; Tiittula 1992: 49–50.)

Informanteista on raskasta ja sekaannuttavaakin, että toisaalta on opittava (ainakin) kaksi suomen kielen varieteettia eli kirjakieli ja yleispuhekieli selviytyäkseen niin suullisista kuin kirjallisistakin viestintätilanteista ja toisaalta nämä varieteetit on osattava pitää erillään. Sama ongelma on tosin suomenkielisilläkin: kirjakieli on suomalaisten lasten ensimmäinen vieras kieli heidän aloittaessaan koulun, ja kaksitoista kouluvuottakaan ei välttämättä takaa edes sen keskeisten keinojen hallintaa (Leino 1992: 186–187).

On vaikeaa, jos oppii ensin kirjakielen. Tulen aina sekaiseksi kun kukaan ei sano *hän* ja *me* *menimme* ja *minun kirjani*, mutta opettaja sanoo, että meillä on pakko puhua samalla tavalla kuin suomalaiset puhuvat – tämä on jo vaikeaa; on vielä vaikeampi oppia kirjakielen; ja minusta olisi parempi ensin oppia puhekielen. On liian vaikeaa oppia molemmat samassa aikaa. (N33/englanti)

Vaikka koko ajan opiskelen, en voi puhua suomea hyvin, erikoisesti tyyllisiä suomen lauseita. Suomen kielen kurseilla tavallisesti liian vähän harjoittelevat puhekieli, opetavat kielioppi ja puhekieltä erikseen, siksi en ryhdy puhumaan suomea. (N45/venäjä)

Ihmiset puhuvat toisella tavalla kuin oppikirjassa opitaan. (M28/saksa)

En pysty ymmärtämään ihmisiä, jotka eivät asu H:ssa. (N35/venäjä)

Yksi vilkkaimmin keskusteltu S2-opetuksen ongelma on puhe- ja kirjakielen suhde opetuksessa: mitä kielen varieteetteja tulisi opettaa, pitäisikö kirjoitetun ja puhutun kielen erojen systemaattinen esittely jättää opintojen myöhempään vaiheeseen, vai voisivatko eri varieteetit olla alusta asti mukana rinnakkain ja miten se tapahtuisi käytännössä. (Esim. Lauranto 1995a; Lauranto, Parviainen & Rainó 1993; Lepäsmä 1993; Martin 1995b; Silfverberg 1993; Storhammar 1994.)

Yrjö Laurannon (1995b: 114–115) mielestä se, että puhuttuja varieteetteja ei opeteta opintojen alusta alkaen, osoittaa jopa etnistä syrjintää. ”Oppijoilta evätään heti alusta pitäen mahdollisuus ainakin yrittää integroitua kielellisesti – ja niin ollen myös kulttuurillisesti – suomalaiseen yhteiskuntaan; heihin halutaan toisin sanoen ikuinen erilaisuuden leima, jotta heidät olisi helpompi tunnistaa.” Tätä kärjistettyä väitettä ei ehkä ole tarkoitettu aivan kirjaimellisesti otettavaksi, vaan pikemminkin provosoimaan S2-opettajia miettimään opetuskäytäntöjään.

Mikäli puhuttuja varieteetteja ei todellakaan opeteta jo opintojen alusta alkaen, saat-  
taa kysymyksessä olla toisaalta huoli siitä, että kahden tai useamman eri kielimuodon  
opiskelu voi varsinkin opintojen alussa tuntua turhauttavalta tai jopa ylivoimaiselta,  
toisaalta epätietoisuus siitä, miten tuoda pedagogisesti mielekkäällä tavalla suomen  
kieli kokonaisuutena ja autenttisesti luokkahuoneeseen. Usein opiskelijat myös aluksi  
itse vastustavat oppituntien käyttämistä ”katukielen” opiskeluun, heidän ovat tulleet  
kurssille oppiakseen ”hyvää ja oikeaa” suomea. Puhutun ja kirjoitetun kielen erilai-  
seen arvostukseen vaikuttaa osaltaan jo oman äidinkielen opiskelu. Kirjoittamista  
ohjaavat preskriptiiviset normit, mikä on omiaan edistämään sitä melko yleistä nä-  
kemystä, että kirjakieli on kieliopillisesti oikeaa, kun taas puhuttu kieli on epäkorrek-  
tia, vajaata, alkeellista tai jopa rumaa (Linell 1982: 10; Preston 1996: 54–59; Preston



2002: 63–64). Opiskelijoilla saattaa olla hyvinkin arvottava näkemys kirjoitetusta ja puhutusta kielestä, kuten ilmenee seuraavista suomea toisena kielenä opiskelevien haastattelusitaateista<sup>1</sup> (Kuparinen 1998: 42, 44; 2001: 35, 37) ja niissä käytetystä terminologiasta:

- - me käänsimme no kaune- kaunekirjalli- no kaunepuhu - - - kaunosuomenpuhu puhu- kielelle ja ja takaisin puhukielestä kauneen

joo no minä en pidä puhekielestä - - - valitettavasti se on ei oikein kaunis kieli - - - ja olisi hyvä jos ihmiset enemmän puhuisivat kauniin kielellä mutta se on mahdotonta

no, se merkitsee mistä perheestä sinä olet - - - mä luulen että se merkitse paljon - - - no esimerkiksi minä yritän [ymmärrän?<sup>2</sup>] rumu kielen mutta minä ei käytän itse<sup>3</sup>

Viimeisimmässä sitaatissa tulee hyvin esiin se, että käsitykset ja käytännöt voivat kovasta yrityksestä huolimatta olla joskus ristiriidassa<sup>4</sup> – esimerkiksi sellaisten frekventtien ja erottuvien ”rumu kielen” piirteiden kuin yleiskielestä poikkeavien pronominimuotojen tartuntaa onkin mahdotonta täysin välttää, jos elää suomenkielisen puheen ympäröimänä. On myös epätodennäköistä, että yleiskieli voisi ylipäätään toteutua täysimuotoisena kenenkään puheessa tai missään puhetilanteessa (Karlsson 1983: 47). Tosin erityisesti ulkomailla eli irrallaan suomalaisesta puhe yhteisöstä suomea opiskelevat saattavat usein nimenomaan edellyttää sitä opettajan puheelta (Karpinska 2003).<sup>5</sup>

Kirjakieli on S2-oppikirjoissa yleensä ensisijainen, ja sen rinnalla saatetaan dialogeissa tuoda esiin keskeisiä puhutun kielen piirteitä, esimerkiksi yleispuhekielen muotoja ja diskurssipartikkeleita. Oppikirjojen tekijät eivät välttämättä pidä kirjakieltä ainoana oikeana ja puhtaana kielimuotona; kirjoittamalla vain on mahdotonta, ai-

<sup>1</sup> Informantit ovat venäjänkielisiä ja naisia.

<sup>2</sup> Tämä lisäys on minun.

<sup>3</sup> Vrt. esim. Preston (1996:59).

<sup>4</sup> Liisa Tiittulan mukaan (1992: 141) tutkimukset osoittavat, että äidinkielistekään puhujat eivät ole tietoisia omasta kielenkäytöstään: he esimerkiksi saattavat väittää käyttävänsä muotoja, joita eivät todellisuudessa käytä juuri lainkaan tai paheksua sellaisia muotoja, joita heidän puheessaan kuitenkin esiintyy runsaasti.

<sup>5</sup> Joskus myös opiskelijoiden suomalaiset puoliset saattavat puuttua puhekielen opetukseen: esim. yhden opiskelijamme akateeminen aviomies otti kollegaani yhteyttä moittiakseen siitä, että hänen vaimolleen oli opetettu ”mäsa-kieltä” (Ks. myös Tanner 2012: 8). – Aviomiehen ilmaus oli kylläkin kaksoismerkityksessään sinänsä nerokas.

nakaan helposti luettavassa muodossa, ilmaista autenttista puhetta kaikkine piirteineen. Viimeaikaisen suomalaisen keskusteluntutkimuksen perusteella on oppikirjantekijöiden kylläkin mahdollista saada tietoa autenttisista asiointitilanteista ja niille tyypillisistä kielellisistä ilmaisuista<sup>1</sup>. Sitä vastoin arkikeskusteluista on vähemmän tutkimusta, ja mikäli niitä oppikirjaan halutaan sisällyttää, joudutaan edelleen (vrt. Martin 1999: 158–159) suurelta osin tukeutumaan omaan intuitioon. Toisaalta, vaikka oppikirjoissa olisi runsaastikin erilaisia asioimisdialogeja ja muita mallikeskusteluja, ei näiden mallien avulla usein kuitenkaan selviä kovin pitkälle todellisissa viestintätilanteissa. Kirjojen tulisi myös olla käyttökelpoisia yhtä hyvin joka puolella Suomea kuin ulkomaillakin, joten kirjakieli valikoituu ymmärrettävästi niiden perustaksi.

Oppikirjat ovat kuitenkin vain pieni osa opetusresursseista ja oppimisympäristöistä (ks. edellä s. 28). Opettaja voi myös oman puheensa ja autenttisen kuuntelumateriaalin avulla harjaannuttaa opiskelijoita opintojen alusta asti ymmärtämään ja myös tuottamaan yleispuhekieltä ja tarpeen mukaan muita puhekielen varieteetteja. Opiskelijoilla pysyvät varmimmin eri varieteetit selkeästi erillään, jos ne opitaan samoin kuin äidinkielessä: kirjoitetun kielen normit lukemalla ja kirjoittamalla, puhutun kielen normit kuuntelemalla ja keskustelemalla. Tosin verkon kielenkäyttö on muuttanut puhutun ja kirjoitetun kielen suhdetta, mistä verkkoa käyttävän kielenoppijan on hyvä olla tietoinen.<sup>2</sup>

Suomen kieli ei ole mikään harvinainen poikkeus sen suhteen, että oppijat joutuvat opettelemaan useita, monilta piirteiltään toisistaan suurestikin eroavia varieteetteja saavuttaakseen mahdollisimman hyvän viestinnällisen kielitaidon. Esimerkiksi englannin puhe- ja kirjakielen erot ovat aivan verrannolliset suomeen: ”Modern colloquial Finnish is quite different from written Standard Finnish; to a great extent, speech and writing are as separate and autonomous in Finnish as they are in English” (Lehtonen, Sajavaara & May 1977: 43).

---

<sup>1</sup> Vaikka asiointitilanteiden kielelliseen käyttäytymiseen vaikuttavat niin monet sekä niiden kontekstiin että intersubjektiseen luonteeseen vaikuttavat seikat, että kattavaa säännöstöä on mahdotonta mahduttaa oppikirjoihin, on varmasti oppikirjaa laadittaessa kuitenkin hyvä tarkistaa omia käsityksiään. (Ks. Tanner 2012.)

<sup>2</sup> Verkon vaikutuksesta äidinkielisten kirjankielen taitoihin ks. esim. Kotilainen (2009).

On mahdollista ajatella ja kirjoittaa, mutta (tällä hetkellä) liian vaikea ajatella ja puhua. Koska ihmiset puhuvat oikein nopeasti. Joskus minä luulin jo että he eivät halua että minä opin heidän kieltänsä – onko kieli keino pitämään ulkomaalaiset etäisyyksissä? (N39/saksa)

[On vaikeaa] puhua kadulla – se menee niin hitaasti; ymmärtää suomalaisia, kun he puhuvat. Suomalaiset puhuvat niin nopeasti. Minusta suomi on oikein matemaattinen kieli vaikean rakenteen kanssa. Kun minä tarvitsen aikaa laskea valmiiksi matemaattisen tehtävän, niin minä tarvitsen aikaa suomen kielen käytössä. (M26/saksa)

Ihmiset puhuvat liian nopeasti ja he käyttävät ihan vaikeat muodot. Puhekieli on harvoin helppo ymmärtää ja monet suomalaiset eivät osa kuinka puhua ulkomaalaiselle niin hän voi ymmärtää. He käyttävät monet idiomit joihin ulkomaalainen ei voi tutustua. (M33/englanti)

Kun äidinkielen kielen puhuja puhuu ei-äidinkieliselle, hän ottaa huomioon kuuli-  
jan kielitaidon ja yksinkertaistaa puhettaan sekä lingvistisesti että interaktion tasolla  
helpottaakseen kommunikaatiota (esim. Larsen-Freeman & Long 1993 [1991]:  
117–128); tähän mukautettuun kielimuotoon viitataan yleensä termillä *foreigner talk*;  
Kari Sajavaara (1980: 215) käyttää siitä nimitystä *ulkomaalaispuhe*, Minna Suni  
(1993a: 110) puolestaan *vieraspuhe*. Kuitenkin niin tämän tutkimuksen kuin myös  
esimerkiksi Elli Kulmalan tutkimuksen (2011) informantit tuovat selvästi esille, että  
ainakaan suomalaisilta ei puhekumppanin kielellisen viestintätaidon huomioon ottava  
modifioitu ulkomaalais-/vieraspuhe suju. Oman puheen modifioiminen oikealla ta-  
valla puhekumppanille sopivaksi edellyttääkin senkaltaista kielellistä tietoisuutta,  
jonka rakentuminen vaatii monipuolista kokemusta omalla äidinkielellä kommuni-  
koimisesta muunkielisten kanssa – mitä suomenkielisillä ei useinkaan ole – ja/tai  
asiaan liittyvää koulutusta<sup>1</sup>. Kulmala nostaakin esiin tärkeän tähän liittyvän näkö-  
kohdan: työssään säännöllisesti maahanmuuttajia erityisesti institutionaalisissa asi-  
oimistilanteissa eli ns. portinvartijatilanteissa kohtaavien tulisi kyetä hoitamaan tilan-  
teet niin, että nämä maahanmuuttajien kannalta merkitykselliset kohtaamiset onnis-  
tuisivat kielellisesti mahdollisimman hyvin (mts. 87–88); tämä pitäisikin nähdä osa-  
na ammatillista osaamista, johon myös henkilöstökoulutuksessa panostettaisiin.  
Muuten voi miettiä, miten kaikkien äidinkielisten sujuva ulkomaalais-/vieraspuhe

---

<sup>1</sup> Vrt. Marja-Terttu Storhammarin tutkimus suomen kielen opettajien opetuspuheesta (1993; 1994; ks. myös 1996); tosin kokeneet ja koulutetut opettajatkaan eivät välttämättä aina ole täysin tietoisia omas-  
ta kielenkäytöstään (vrt. alaviite 4 edellä s. 65), esim. Gisela Håkanssonin (1990) ruotsi toisen kielenä  
-opetukseen liittyvässä tutkimuksessa on useita esimerkkejä siitä, miten opettaja korjatessaan oppilaan  
kieltä käyttää itse aivan samoja juuri virheellisiksi toteamiaan muotoja (ks. Kuparinen 1998: 37).

vaikuttaisi ei-äidinkielisten kielenoppimiseen tai ylipäätään ko. kohdekieleen<sup>1</sup>; toisaalta modifiointiosaamiseen liittyvien ilmausuttujen odotusten ei voisi kuvitella ainakaan lisäävän suomenkielisten halua kommunikoida äidinkielellään muunkielisten kanssa.

Suomi on vaikeaa minulle ymmärtää, voin puhua ja lukea paljon lisää [po. enemmän] kuin kuuntella. (M25/englanti)

[On vaikeaa] puhua ja ymmärtää, ei ole mahdollisuutta harjoitella sitä. (N50/tanska)

Vaikeus johtuu siitä, että minulla ei ole tilaisusta puhua ja kuulla usein suomea. (M34/englanti)

Japanissa ei harjoitella puhumista. Me opiskelemme aina lukemista ja kirjoittamista. Sen lisäksi minulla ei ole mahdollista puhua paljon suomalaisten kanssa. (N34/japani)

Opiskelijat valittavat usein, että ainoa, joka puhuu heidän kanssaan suomea, on opettaja. Kotona suomalainen puoliso haluaa usein jatkaa sen kielen puhumista, jolla on alun perin rakastuttu. Kielitaitoiset suomalaiset eivät muutenkaan välttämättä jaksakaan kuunnella hapuilevaa suomea<sup>2</sup> vaan käyttävät ulkomaalaisen kohdatessaan hyväkseen tilaisuutta omaan kieliharjoitteluun. Ulkomailla suomea opiskelevilla taas ei usein ole ainakaan jatkuvasti ympärillään muita suomenkielisiä kuin opettaja.

Oulussa opiskeleville suomen kielen alkeiskurssin käyneille korkeakouluopiskelijoille (N = 42) tehdyssä kyselyssä *Foreign students in Oulu: Their living situation from the linguistic point of view* (Voionmaa 1998) tiedusteltiin muun muassa ”What do you think makes it difficult to learn Finnish?” Suomen kielen oppimista vaikeuttavaksi koettiin yleisesti se, että Suomessa ei pääse puhumaan suomea.<sup>3</sup>

Everyone speaks English and wants to practice their English.

Most Finns can tell English is my 1<sup>st</sup> language, so when I try to speak Finnish, they respond in English. It's very frustrating!

---

<sup>1</sup> Monet suomen kielessä vuosituhansien aikana tapahtuneet muutokset johtuvat vieraasta vaikutuksesta; ne ovat siis seurausta siitä, että suomen kielen puhujat ovat olleet kosketuksissa muiden kielten puhujien kanssa (Kalliokoski 2000: 75; ks. myös Sinnemäki 2011).

<sup>2</sup> Ks. myös Jäppinen (2011).

<sup>3</sup> Ks. myös Voionmaa (2000).

Finns tend to speak to you in English once they hear your accent. Finns are generally not very talkative.

Aikuisten englannin taitoa vieraana kielenä tutkittaessa (ks. Taloussanomien 2011) on päädytty tulokseen, jonka mukaan maailman parhaat maat ovat Pohjoismaat ja Hollanti – nämä maat olivat myös ainoat, joissa englantia osattiin todella hyvin. Tässä on varmasti myös yksi syy siihen, että monissa maissa pääsee helpommin käyttämään maan kieltä kuin Suomessa. Toisaalta tutkittaessa pohjoisamerikkalaisten maahanmuuttajien äidinkielen eli siis englannin käyttöä Pohjoismaissa on todettu, että he käyttävät Ruotsissa vähemmän äidinkieltään kuin Suomessa ja Tanskassa (Boyd 2001: 183). Ruotsalaisilla onkin pidempi ja laajempi kokemus puhua omaa äidinkieltään muunkielisten kanssa, ja he ovat jo tottuneet siihen, että heidän äidinkieltensä on myös muiden omaisuutta (vrt. esim. Kalliokoski 2000: 72; SKT 2009: 88).

Gaëla Keryell (2004) on todennut, että esimerkiksi englanti ja ranska ovat julkisia ja kaikille avoimia kieliä, joita kaikki voivat vapaasti käyttää, mutta suomi ei ole. Suomea ei pääse käyttämään ja näin harjaannuttamaan kielitaitoaan, mutta suomalaiset haluavat kyllä itse harjoitella vieraita kieliä sekä ulkomailla että Suomessa. Suomessa panostetaan kielten opetukseen, mutta koulutuksen tulisi pyrkiä kannustamaan monia kieliä osaavia suomalaisia myös puhumaan omaa äidinkieltään muunkielisille, jos nämä sitä haluavat; joskus jopa S2-opettajien asenteessa on korjaamista.

Even if well-intentioned, in using English, Finns treat their addressees as inferior. A relationship of unequal power is established between the one who 'can' speak the language of Us and the one who 'cannot', that is to say, the one whom linguistic competence is denied, and above all, the legitimacy to speak the language of Us.

Twenty-five years after the event, a French speaker still remembers having asked her Finnish teacher, at the start of her stay, for some extra explanation on the use of the Finnish partitive case. The teacher replied: *"But why do you want to learn that? Even Swedish-speaking Finns are not able to use it correctly. The partitive, it's the pearl of Finnish"*. The French informant still remembers the term *helmi* (pearl) used by the Finnish teacher because it shocked her somewhat. As if, she says, the partitive, the 'pearl', was for the Finnish teacher something precious which was not to be given away. (Keryell 2004: 122–123.)

Äidinkielisten suomen kielen puhujien ja kielenoppijoiden välisissä keskusteluissa törmätään ajoittain väistämättä ymmärtämisvaikeuksiin<sup>1</sup>. Alussa oppijoiden sana- ja rakennevarasto on rajallinen, äidinkielisten puhe on erilaista kuin oppikirjojen kieli, ja puhenopeus vielä vaikeuttaa äänteiden ja sanojen tunnistamista. Kielitaidon kehityessä ymmärtämisvaikeudet luonnollisesti vähenevät, mutta erilaiset viestinnän kulttuurisidonnaiset piirteet ja ilmausten sävyerojen tulkitseminen saattavat tuottaa pitkään ongelmia. Äidinkielenään suomea puhuvat eivät myöskään ole yleensä kovin tottuneita kuuntelemaan ja ymmärtämään muunkielisten puhumaa suomea. ”Keskusteluun heittäytyminen vaatiikin suomenoppijalta melkoista epävarmuuden sietokykyä: hän joutuu hyväksymään sen, että valtaosa hänelle kohdistetusta puheesta menee alkuun yli ymmärryksen, eikä ymmärretyksi tuleminen käy juuri helpommin.” (Suni 1993b: 108.)

Helpoin ja luontevin tapa harjaannuttaa ymmärtämään ja tuottamaan puhetta opintojen alusta asti on opettaa suomea suomeksi. Jos opettaja puhuu vain suomea ja edellyttää sitä opiskelijoiltakin, oppitunnit ovat jatkuvaa puheen ymmärtämisen ja tuottamisen harjoittelua. Opettajan ja muiden opiskelijoiden puheen kuunteleminen kehittää ymmärtämisstrategioita ja yhdessä suomeksi työskenteleminen dialogisia taitoja. Vieraskielisen puheen ymmärtämiseen vaikuttavat lingvistisen tiedon lisäksi muun muassa konteksti ja tietomme ympäröivästä maailmasta. Hyvä kuuntelija tulkitsee puhetta tukeutumalla kaikkeen käytettävissä olevaan tietoon eikä takerru esimerkiksi yksittäisiin vieraisiin sanoihin tai rakenteisiin. (Esim. Tarnanen 1994: 180.) Luokahuonetilanteissa onkin hyvä mahdollisuus totuttautua hyväksi kuuntelijaksi, niin että vähitellen oppii kuuntelemaan kokonaisvaltaisesti myös luokahuoneen ulkopuolisissa täysin uusissa ja ennakoimattomissa tilanteissa.

Suurin piirtein samalla kielitaidon tasolla olevien toisten ei-äidinkielisten kanssa keskustellessa saa varsinkin opintojen alkuvaiheessa parempaa harjoitusta kuin äidinkielisten puhelukumppanien kanssa. Vaikka äidinkieliseltä saakin hyvän mallin, ei oma kielitaito pääse välttämättä kehittymään. Syynä tähän on muun muassa se, että äidinkielisillä on taipumus dominoida keskustelua niin, että ei-äidinkielisille ei liike-

---

<sup>1</sup> Tosin kaikessa inhimillisessä vuorovaikutuksessa ymmärtäminen on aina likimääräistä: yhteisymmärrys on pikemminkin kokemuksellinen kuin reaalinen asiantila (Suni 1993a: 103).

ne paljoakaan puheaikaa. Äidinkielisille ei aina ehkä myöskään kehtaa paljastaa, jos ei ole ymmärtänyt jotakin, kun taas toisten ei-äidinkielisten kanssa puhuessa kysyminen ja merkityksistä neuvotteleminen on luonnollista. Äidinkieliset eivät myös usein osaa tai ainakaan jaksa kovin pitkään mukauttaa puhettaan ei-äidinkielisten tasolle (vrt. edellä s. 67), joten keskustelut saattavat jäädä kielen oppimisen kannalta hyödyttömiksi. Samalla kielitaidon tasolla olevat puhujat sitä vastoin useimmiten ymmärtävät toisiaan paremmin. He eivät pelkää virheiden tekemistä ja ovat valmiita ottamaan riskejä sekä neuvottelevat enemmän keskenään. He jopa korjaavat toisiaan useammin. Samankaan kurssin opiskelijoiden kielitaito ei ole koskaan aivan identtinen – esimerkiksi sanavarastosta ehkä vain noin 70 % on yhteistä – joten heillä on paljonkin opittavaa toisiltaan. (Esim. Varonis & Gass 1985; Murphy 1994 [1992].) Tim Murphyn (mts. 19) mukaan keskustelemiseen pätee sama kuin vaikkapa tennikseen: samantasoisien pelitoverin kanssa pelaaminen on haastavaa, kun taas huomattavasti paremman kanssa se on turhauttavaa ja huomattavasti heikomman kanssa ikävystyttävää. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö oppimista kaiken kaikkiaan edistäisi kaikentasoiset kumppanit, niin itseä heikommat, samantasoiset kuin osavammatkin; keskeistä on se, että kieltä on ylipäättään mahdollista käyttää vuorovaikutuksellisesti (ks. van Lier edellä s. 51; ks. myös esim. Pälli & Latomaa 1997: 109–110; Atkinson 2002: 538; Tarnanen & Suni 2005: 14; Suni 2008).

Erilaisissa pari- ja ryhmätoissa oppijat siis saavat hyvää puheharjoitusta ja oppivat nimenomaan tavallisimman puhetilanteen eli keskustelun keinoja – muun muassa miten keskustelu aloitetaan ja lopetetaan, miten vaihdetaan teemaa tai annetaan palautetta – sekä ymmärtämisstrategioita ja puheen vuorottelua. Jatkuva suomeksi toimiminen ja onnistumisen kokemukset kurssilla lisäksi rohkaisevat puhumaan suomea muuallakin. (Ks. myös Lehtimaja 2012: 217–220.) Kohdekielen käyttö opetuksessa on tärkeää myös siksi, että uusi kieli vaatii oppimaan ainakin joiltain osin uuden tavan ajatella, hahmottaa ja jäsentää maailmaa (esim. Leino 1993: 13–16); tämä prosessi hidastuu, jos koko ajan käännetään ja kontrastoidaan johonkin muuhun kie-

leen<sup>1</sup>. Lucie Betáková (1998: 188) on kiteyttänyt kohdekielen käytön merkityksen seuraavasti:

There is little theoretical doubt that maximum exposure to the target language in the classroom is crucial for language acquisition.

### 3.1.2 Fonologia

Suomen fonologiasta informantit ovat maininneet vaikeiksi ääntämisen (N = 11), erilaisia äännesysteemiin liittyviä seikkoja (N = 19), vokaaliharmonian (N = 2), ään-teiden kvantiteetin (N = 26), loppukahdennuksen (N = 1), lauseintonaation (N = 1) ja ortografian (N = 1). (Asetelma 3.2.)

**Asetelma 3.2** Suomen kielessä on vaikeaa: FONOLOGIA

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET (N = 345)
Ääntäminen	11	englanti 1/bulgaria 1/norja 1/ranska 1/venäjä 4/viro 3
Äännesysteemi	19	arabia 1/englanti 3/hollanti 1/japani 1/puola 2/ranska 2/unkari 7/venäjä 1/viro 1
Vokaaliharmonia	2	viro 2
Ään-teiden kvantiteetti	26	arabia 1/ bulgaria1/englanti 2/englanti-espanja 1/espanja 2/italia 1/kiina 1/kroaatti 1/ranska 2/ruotsi 2/saksa 4/somali 1/tanska 1/unkari 2/venäjä 1/venäjä-komi 1/viro 2
Loppukahdennus	1	viro 1
Lauseintonaatio	1	englanti 1
Ortografia	1	ranska1

[Vaikeaa on] jotkut ääneet, esim. ‘r’. (N33/englanti)

[Vaikeaa on] ääntäminen, erittäin s. (N19/viro)

Suomen kielen ääntämistä ei pidetä ylipäätään vaikeana (ks. myös luku 3.2.2). Informantit ovat useimmiten maininneet hankaliksi vain jotkin yksittäiset äänteet, jotka

<sup>1</sup> Vrt. kuitenkin Butzkamm ja Caldwell (2009).



ääntyvät eri tavalla kuin äidinkielessä.<sup>1</sup> Anna-Maija Hintikka onkin todennut (1993: 12), että vierasta kieltä opettavan perustehtävä on äidinkielen auditiivisten ja foneettisten koodien murtaminen. Uuden kielen äänteet on opittava sekä foneemeina että artikuleemeina eli ”kuulemaan korvissaan ja muistamaan suussa”.<sup>1</sup>

[Vaikeaa on] esimerkisesti sana hyödyllinen *yö* ja *y* takia. (N33/venäjä)

Meillä on vain kaksi *e*-tä: *e – é*. Suomeksi on 4: *ää – ee – ä – e*. (N24/unkari)

Äännesysteemiin liittyviä vaikeuksia maininneiden informanttien äidinkieli eroaa suomesta muun muassa siten, että vokaaleja on vähemmän arabiassa (5), japanissa (5), puolassa (6 + 2 nasaalia), unkarissa (7) ja venäjässä (5–6) ja enemmän englannissa (10), hollannissa (13), ranskassa (11 + 4 nasaalia) ja virossa (9); konsonantteja on saman verran japanissa (13) (japaninkin konsonanttisysteemi poikkeaa tosin suomen systeemistä, esim. [l] ja [r] ovat yhden foneemin allofoneja), mutta enemmän arabiassa (29–30), englannissa (24–25), hollannissa (19), puolassa (34), ranskassa (20), unkarissa (25), venäjässä (36) ja virossa (19–25); japanissa, puolassa ja venäjässä ei ole lainkaan labiaaleja etuvokaaleja; diftongeja on enemmän virossa, vähemmän arabiassa (vain kaksi eli [au] ja [ai], mutta puhekielestä nekin ovat saattaneet kadota), hollannissa, englannissa (vain *u-*, *i-* ja *švaa*-vokaaliin loppuvia esim. *low, now; late, white, boy; fear, hair, sure*) ja puolassa (vain lainasanoissa ja onomatopoeettisissa sanoissa), tai diftongit puuttuvat täysin kuten japanissa, ranskassa, unkarissa (yleiskielessä) ja venäjässä. (Ks. esim. Hallenberg 1996: 82; Lieko 1992: 167–189; Nakao 1998: xi; Ojaniemi 1996: 16–18; Paloposki 1999: 18; Shetter 1988: 22.)

---

<sup>1</sup> Esimerkiksi englannissa *r* ääntyy pääsääntöisesti frikatiivina mutta suomessa tremulanttina (Lieko: 1992: 73), ja virossa *s* ääntyy etisempänä ja sihahtaa terävämmin kuin suomen *s* (Remes 1983: 26).

Suomi eroaa äänteellisesti indoeurooppalaisista kielistä selvimmin siinä, että suomi on vokaalikieli, jossa käytetään vokaaleja suhteessa konsonanttien määrään enemmän kuin useimmissa indoeurooppalaisissa kielissä.<sup>1</sup> Vielä edistyneillekin oppijoille voi tuottaa vaikeuksia erityisesti vokaaliyhdistelmien (18 diftongia ja 20 vokaaliyh-  
tymää) paljous; niitä on vaikea muistaa, ja ne sekaantuvat helposti toisiinsa tai pitkiin vokaaleihin (esim. Hintikka & Hämäläinen 1994: 138; ks. myös Toivola 2004).

Monta sanaa kuulostaa samalta tavalta – esim. *kuulla, kuula, kuulua, kuulu, kuolla* jne. ja usein on mahdoton saada oikea merkitys. (N30/englanti)

[On vaikeaa] erottaa sanat, joilla on vokali kesto. Nämä sanat näyttävät samanlaisen: *mut-  
ta, muuttaa, kulua, kuulua*. (N22/italia)

Samankaltaiset sanat: esim. *tuli, tuuli* ja *tulli*. Minun korva ei kuule niissä eroa. Venäjän kielessä on toinen ääntämys. Kirjoitettuna voi olla yksi vokaali, mutta puheessa voi sanoa kaksi tai kolme vokaalia ja sana ei muutu toiseksi. (N26/venäjä)

[- -] meillä ei ole pitkiä vokaaleja eikä konsonantteja. (N26/tanska)

Maailman kielissä foneemien määrä vaihtelee 20:n ja 70:n välillä (KM 1994: 199). Suomessa foneemeja on vähän, vain 21–25 (määrä riippuu siitä, lasketaanko uusissa lainasanoissa esiintyvät *b, g, f* ja *š* mukaan vai ei), mutta tätä vähälukuisuutta kompensoi se, että useimmat suomen foneemit voivat esiintyä sekä painottomassa että painollisessa asemassa lyhyinä tai pitkinä ja kvantiteetti on distinktiivinen. Samoin kuin yksittäisiä äänteitä on muunkielisen hankalaa myös kuulla ja tuottaa kvantiteettieroa, jos sitä ei ole muissa hänen osaamissaan kielissä tai jos se on erilainen<sup>2</sup>. Konsonanttien kvantiteettieron kuuleminen saattaa olla vielä vaikeampaa kuin vokaalien (Lieko 1992: 95); useimmissa kielissä kvantiteettioppositio voikin koskea vain vokaaleja (Vihanta 1990: 212). Eila Hämäläinen (1982: 157) on todennut suomen ään-

---

<sup>1</sup> Vokaalien ja konsonanttien suhde on suomessa 100:109, englannissa 100:158, espanjassa 100:118, kroaatissa 100:124, puolassa 100:148, ranskassa 100:116, ruotsissa 100:170, saksassa 100:164, tanskassa 100:176 ja tšekissä 100:146, mutta toisaalta italiassa 100:108, portugalissa 100:102 ja romanias-  
sa 100:106. Sukukielistä virossa vokaalien ja konsonanttien suhde on 100:113 ja unkarissa 100:111; japanissa puolestaan käytetään huomattavasti enemmän vokaaleja kuin suomessa, suhde on 100: 82. (Setälä 1972: 40.)

<sup>2</sup>Toisaalta, jos äänteellä ei ole vastinetta oppijan aiemmin osaamissa kielissä, ts. jos äänne itsessään on uusi opittava, ei sen kvantiteettivaihtelu tuota ongelmia (Ylinen 2006).

teiden kvantiteettioppositiosta:

Tämä on suuri ongelmakimppu, sillä tässä kytkeytyvät äänteiden tunnistamiseen ja tuottamiseen muotojen oppiminen ja sanojen pitäminen erillään sekä oikeinkirjoitus.<sup>1</sup> Jos oppilas ei erota äänteiden kvantiteettia, ovat esimerkiksi genetiivi ja illatiivi hänelle samanlaiset (*saunan* – *saunaan*; *ostetun* – *ostettuun*) samoin sellaiset sanat kuin *kuka* – *kukka*; *kukaan* – *kukan*; *tapan* – *tapaan* jne. Tästä johtuu myös se, että astevaihtelu tuntuu monista yliluonnolliselta asialta.

Monissa kielissä äänteiden pituus voi olla sidoksissa painoon (esim. italiassa, kroaattissa, ranskassa, ruotsinruotsissa ja venäjässä painollisen tavun vokaali on pitempi kuin painottoman) tai äänteen laatuun (esim. englannissa, ruotsissa, saksassa ja unkarissa suppea/puolisuppea *e* on pitkä mutta väljä *e* on lyhyt), tai kielen fonotaksi sallii vain tietynlaiset äänneyhdistelmät (esim. ruotsissa voi olla lyhyt vokaali + pitkä konsonantti ja pitkä vokaali + lyhyt konsonantti kuten sanoissa *finna* ja *finä* mutta ei lyhyt vokaali + lyhyt konsonantti ja pitkä vokaali + pitkä konsonantti kuten suomen sanoissa *taka* ja *taakka*). Kestoasteita voi olla myös enemmän kuin suomessa (esim. virossa on sekä vokaaleilla että konsonanteilla kolme kestoastetta eli lyhyt *keda* – *habe*, keskipitkä *keedan* – *hape* ja ylipitkä *keema* – *happes*), tai kvantiteettivaihtelu koskee eri äänteitä (esim. somalissa voivat kaikki muut äänteet olla myös pitkiä paitsi *k*, *t* ja *s*). (Ks. esim. Balagovic 1996: 39; Csepregi & Wichmann 1991: 282; Lilius 1996: 110–111; Remes 1983: 35; Vihanta 1990: 206, 212–213.)

Suomen kielen kvantiteetti-ilmiöistä vähimmälle huomiolle opetuksessa tai ainakin oppikirjoissa jää puheessa määrätapauksissa esiintyvä rajageminaatio (esim. [tulet tänne]). Rajageminaation poisjääminen ei vaikuta oleellisesti puheen ymmärrettävyyteen (joskin sillä voi olla distinktiivinen funktio, esim. [maksä pois] – [maksap pois]) mutta idiomaattisuuteen kylläkin. Vain yksi vironkielinen informantti on maininnut

---

<sup>1</sup> Kielellisen viestintätaidon eri osa-alueet eivät olekaan aina esim. kielellisen kompetenssin osalta niin selvärajaisia kuin muun muassa EVK:n kuvauksesta (ks. edellä s. 23) voisi päätellä – ko. kuvaus toimii mielestäni kuitenkin hyvänä työkaluna kielitaitoon kuuluvien ilmiöiden hahmottamisessa ja luokittelussa.

rajageminaation (loppukahdennuksen) suomen kielen vaikeutena<sup>1</sup>, muut eivät ole joko sitä lainkaan huomanneet tai pitäneet muuten tärkeänä.

Suomen väritön ääni on joskus vaikea ulkomaalaisille [- -]. (N30/englanti)

Suomen kielen puhunnan yleissävyä leimaa se, että suomessa käytetään lausepainoa ja sävelkulkua kieliopillisiin tehtäviin vähemmän kuin monissa muissa kielissä (L. Hakulinen 2000: 32). Esimerkiksi suomen kysymyslauseessa on laskeva intonaatio kuten neutraaleissa väite- ja käskylauseissakin, ja tämä monotonisuus saattaa vaikeuttaa puheen ymmärtämistä. Muun muassa ’*kyllä–tai–ei*’-kysymys ilmaistaan maailman kielissä yleisimmin nousevalla intonaatiolla (E. Itkonen 1996: 88). Suomessa kuitenkin kysymyslause saatetaan signaloida aloittamalla se korkeammalta<sup>2</sup> kuin väitelause, ja suomenoppijan pitäisikin oppia tarkkailemaan lauseen alkua eikä loppua erotellessaan kysymys- ja väitelauseita (Vihanta 1990: 210). Ylipäätään suomalaisille (suomen kielen foneettisesta vaikutuksesta pitkälti myös Suomen ruotsinkielisille) on luonteenomaista suhteellisen hiljainen äänenkäyttö, matala sävelasteikko, pienet intervallit, tunnekorostusten säyseys, huulien niukasta liikkumisesta aiheutuva suuaukon suhteellinen ahtaus ja kaiken tämän sekä yksittäisten äänteiden höllän ääntämyksen seurauksena yleissävyn ujo mumisevuus (L. Hakulinen mts. 32–33). Annele Lieko onkin todennut, että ulkomaalaisten mielestä suomalaiset puhuvat monotonisesti ja hiljaisella äänellä (1992: 10). Toisaalta monotonisen prosodian on todettu ainakin nuorilla muuttuneen jo elävämmäksi, minkä katsotaan johtuvan puhutun kielen kehittymisestä entistä vapaamuotoisemmaksi ja äänneasultaan epätarkemmaksi – puheen ymmärrettävyys siis vaatisi prosodisten keinojen käyttöä aiempaa laajemmin (ks. Aho 2004: 44–45).

---

<sup>1</sup> Samoin vokaaliharmonian on maininnut vain kaksi vironkielistä; näissä kohdin lähisukukielen puhujat ovat siis ainoina tuoneet vaikeuksina esiin sellaiset suomen kielen ilmiöt, joita muut eivät ole maininneet lainkaan. Rajageminaatio ja vokaaliharmonia eivät välttämättä ole vironkielisille sen vaikeampia kuin muillekaan, mutta ne ovat niitä piirteitä, joissa suomi ja viro eroavat selvästi toisistaan.

<sup>2</sup> Pekka Hirvosen (1970: 39–49) mukaan korkea-alkuinen intonaatio ja lauseen retorinen sävy ovat kytköksissä toisiinsa. Korkea-alkuista intonaatiota käytetään pehmennyksenä, kun kuulijalta vaaditaan jotakin (*appealing function*), ja siksi se onkin tyypillinen kysymys- ja käskylauseissa.

Esimerkiksi muunkielisten puhumasta ruotsista tehtyjen tutkimusten mukaan vääristymät prosodiassa vaikuttavat enemmän puheen ymmärrettävyyteen kuin yksittäiset virheellisesti tuotetut äänteet. Virheellisyydet prosodiassa ovat jatkuvasti läsnä puheessa, virheellisyydet yksittäisissä äänteissä vain silloin tällöin äänten esiintyessä, ja kuulijan on helpompi korjata mielessään systemaattisesti toistuva yksittäinen äänne. Oikea prosodia tulisikin tutkijoiden mukaan asettaa tärkeimmäksi tavoitteeksi ääntämisen opetuksessa. (Esim. Bannert 1980: 92–99; ks. myös Aho & Toivola 2008.) Prosodiset ominaisuudet vaikuttavat myös ehkä eniten aitouden/vierasperäisyyden vaikutelman syntymiseen, ja ne ovat yleensä vaikeimpia asioita opittavaksi vieraissa kielissä (Vihanta 1990: 204). Tähän vaikeuteen voi vaikuttaa myös kielenoppijan tietoinen tai tiedostamaton vastarinta uuden kielen prosodisia keinoja kohtaan, esimerkiksi intonaatio voidaan kokea oudoksi, jopa oman persoonallisuuden kanssa täysin yhteensopimattomaksi (vrt. Silfverberg 1982: 68). Äidinkielen prosodian oppiminen tapahtuu tiedostamatta, ja siksi harvalla on myöskään kykyä analysoida muiden kielten prosodiaa. Tähän ei saa välttämättä opetuksestaakaan tukea, sillä pääasiallinen huomio on useimmiten vain selvästi distinktiivisten piirteiden oppimisessa – esimerkiksi S2-opetuksessa kvantiteetti-ilmiöissä. Suomen kielen prosodiaa on yleisesti pidetty helppona, ja sitä onkin alettu laajemmin tutkia S2-näkökulmasta vasta aivan viime vuosina (esim. Aho 2010; Toivola 2011<sup>1</sup>; ks. myös esim. Straszer & Brown 2004; Aho & Toivola 2008), joten opetukseen sovellettavaa tutkimuksellista tietoa ei vielä ole paljoa saatavilla.

---

<sup>1</sup> Eija Ahon tutkimuksen mukaan vieraalta kuulostavan aksentin vaikutelman aiheuttaa ennen kaikkea puheen prosodinen jaksottelu. Suomessa lyhyet sanat sidotaan usein tonaalisin keinoin niin kiinteästi viereisiin pidempiin sanoihin, että ne muodostavat yhden prosodisen yksikön. Yksittäisten äänteiden tai sanojen ääntämisen harjoittelu ei siis johda syntyperäisen kaltaisen prosodian hallintaan, vaan olisi harjaannuttava kuuntelemaan ja ääntämään pidempiä prosodisia jaksoja. (2010: 58–59.) Minna Toivolan (2011) tutkimuksen mukaan taas vieraan aksentin vahvuuden kokemukseen vaikuttavat erityisesti yksittäisten poikkeavien äänteiden määrä sekä taukojen määrä ja pituus eli puheen sujuvuuteen liittyvät seikat. – Molemmissa tutkimuksissa syntyperäisten suomenpuhujien arvioitavana oli venäjänkielisten informanttien suomen ääntäminen.

### 3.1.3 Kielioppi

Kieliopin käsite on monitulkintainen. Siitä, mikä osa kielijärjestelmästä eli fonologiasta, morfologiasta, syntaksista, leksikosta ja semantiikasta kuuluu kieliopin alaan, ei vallitse yksimielisyyttä. Kieliopilla tarkoitetaan yleensä sääntöjärjestelmää, joka konstituoii kielen rakenteen, joten leksikko ja semantiikka eivät näin ollen kuuluisi kielioppiin. Kieliopin ytimenä pidetään morfologiaa ja syntaksia, mutta fonologian asemasta on erilaisia näkemyksiä. (Karlsson 1998: 21.) Toisaalta monissa kielioppiteorioissa pidetään myös leksikkoa kieliopin komponenttina (ISK 2004; ks. myös edellä s. 22); kielioppi voidaankin määritellä kaikkien kielijärjestelmän eri tasojen verkostoksi (ks. esim. Niiranen 2008: 48). Kielioppi voidaan nähdä myös joko kielen rakennejärjestelmänä eli yksilön ”yläpuolisena” normistona tai kielenkäyttäjän kieliopillisena kompetenssina; näistä edellinen koostuu sosiaalisista tosiseikoista ja jälkimmäinen aivoihin edustuneista rakenteista ja käyttäytymistottumuksista (Karlsson mp.).

Introspektiovastauksista on ollut tulkittavissa, että informanteille kielioppi tarkoittaa nimenomaan morfologiaa ja/tai syntaksia. Koska koko tutkimuksen lähtökohtana on oppijoiden näkemysten esilletuominen, ei tässäkään kohdin ole syytä tehdä poikkeusta: lukuihin 3.1.3 ja 3.2.3 on koottu ensin kielioppiin ylipäätään ja sitten yksilöidymmin morfologiaan ja syntaksiin liittyvät vastaukset. Kieliopin on maininnut vaikeaksi 45 informanttia (asetelma 3.3).

**Asetelma 3.3** Suomen kielessä on vaikeaa: KIELIOPPI

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET (N = 345)
Kielioppi	45	bulgaria 3/englanti 6/ersä 2/espanja 1/italia 1/japani 1/kiina 1/kreikka 1/mari 1/norja 1/puola 2/ranska 2/ruotsi 2/saksa 6/slovakki 1/suomi 1/unkari 2/venäjä 7/vietnam 1/viro 3

Se oli minulle ensimmäinen kieli ugro-suomalaisesta ryhmästä ja kielioppi on täysin erilainen kuin toisissa ryhmissä. (N32/slovakki)

Kielioppi on niin moniilmeinen ja laaja. Se on niin kuin matematiikkaa, jota en ole koskaan osannut. (N25/viro)

Kielioppi on vaikeaa minulle mutta saksan kielioppi oli jo vaikeaa. (M27/ranska)

Kielioppi on vaikea, toisenlainen, ei looginen. (M48/englanti)

Kielioppi on varmasti hyvin vaikea. Suomen kieli on liian järjestelmällistä italialaisille. (N33/italia)

### 3.1.3.1 Morfologia

Morfologiasta on mainittu vaikeaksi taivutus (N = 38) ja erikseen nomini- (N = 19), monikko- (N = 24), komparatiivi- (N = 1), superlatiivi- (N = 1) ja verbitaivutus (N = 9) sekä supistumaverbit (N = 2), astevaihtelu (N = 40) ja kieliopillisen suvun (N = 2) sekä artikkelin (N = 3) puuttuminen. (Asetelma 3.4.)

**Asetelma 3.4** Suomen kielessä on vaikeaa: MORFOLOGIA

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET (N = 345)
Taivutus	38	bulgaria 1/englanti 6/ersä 2/italia 1/kreikka 1/norja 1/puola 5/ranska 4/ruotsi 2/saksa 3/unkari 10/venäjä 1/viro 1
Nominitaivutus	19	englanti 2/espanja 3/japani 2/ruotsi 1/saksa 3/tanska 1/unkari 1/venäjä 4/viro 2
Monikkotaivutus	24	bulgaria 1/englanti 1/ersä 8/latvia 1/mokša 1/puola 2/saksa 3/venäjä 5/viro 2
Komparatiivi	1	venäjä-ukraina 1
Superlatiivi	1	bulgaria 1
Verbitaivutus	9	ersä 2/komi 1/ranska 1/saksa 2/tanska 1/venäjä 1/viro 1
Supistumaverbit	2	viro 2
Astevaihtelu	40	englanti 3/ersä 2/espanja 3/italia 1/japani 1/komi 1/korea 1/ranska 1/unkari 9/saksa 3/venäjä 5/venäjä-karjala 1/venäjä-ukraina 1/viro 8
Ei kieliopillista sukua	2	espanja 1/venäjä 1
Ei artikkelia	3	espanja 1/hollanti 1/saksa 1

[Vaikeaa on] sanojen taivutukset (espanjan, katalaanin, ranskan, englannin, italian kielissä ei ole sijamuotoja, eli sanat ei taivuteta. [- -] Muissa kielissä pääongelma on verbien taivutus, mutta muille sanoille ei tarvitse tehdä mitään. Prepositioilla hoidetaan merkitykset. (N41/espanja)

Suomen kielessä on liika sanatyyppejä. Esimerkiksi *-i:n* -loppuisia ja *-us*-loppuisia. Niiden taipumistyyppinen eroaminen on vaikeaa. (N26/venäjä)

[Vaikeaa on] erikoisesti nominit ja verbit astevaihtelut. (N34/espanja)

Samaan aikaan pitää huomata liian paljon asioita. (N24/unkari)

[On vaikeaa] koska sanat muuttuu niin paljon. Omassa kielässä ja toisissa kielissä pöytä on pöytä ja se vaan muuttuu vähän jos on monikoossa. (N37/ruotsi)

[Vaikeaa on] kielioppia, mikä vaikuttaa siihen, miten sanat muuttuvat kun niitä käytetään erilla muodoskillä. Prosessi on monimutkaista ja ei voi muistaa kaikkia sanoja jokaisessa muodossa. (M23/englanti)

Sanojen taivuttaminen tuntuu opiskelijoista vaikealta opintojen alussa, ja siinä näyttää introspektiovastausten perusteella olevan jonkin verran ongelmia vielä edistyneilläkin. Koska taivutustunnuksia ei voi useinkaan liittää suoraan sanan perusmuotoon (sanakirjamuotoon), vaatii taivutuksen onnistuminen morfofonologisten vaihteluiden hallintaa: tunnuksen aiheuttavat äännevaihteluita sanan vartalossa, ja edellä oleva vartalo vastaavasti vaikuttaa tunnuksen valintaan. Esimerkiksi jokaisella normaalisti taipuvalla suomen substantiivilla on noin 140, adjektiivilla yli 70 ja verbillä 264 muotoa<sup>1</sup> (ISK 2004: 125–126, 150–151). Ei voi kuvitella, että kielenoppija pystyisi varastoimaan ne kaikki leksikkoonsa ja poimimaan sitten tarvitsemansa muodot aikomiinsa lauseisiin. Jokainen opettaja joutuu näin ollen tarkkaan miettimään, miten suomen morfologiaa tulisi, erityisesti morfofonologisen vaihtelun näkökulmasta, opettaa juuri hänen opiskelijoilleen.

Tarkastelen tässä luvussa suomen kielen morfofonologista vaihtelua sekä opetuksen että oppijan perspektiivistä keskittyen pääasiassa informanttien vaikeiksi mainitsemiin seikkoihin.

---

<sup>1</sup> Fred Karlssonin (1983: 356–357) mukaan suomen nomineilla on ainakin 2200 ja verbeillä 12 000 eri muotoa; näihin lukuihin on laskettu myös liitepartikkelilliset ja possessiivisuffiksilliset muodot.



[Vaikeaa on] että kirjaimet muuttuvat, yksi menee pois, toinen tulee. Jos et tiedä, mikä on sanan nominatiivi, et löydä sanakirjassa. (N43/unkari)

Vaikein on tunnistamaan sanatyypit: mikä on vartalo? infinitiivi? nominatiivi? missä minun täytyy etsiä sanakirjassa? (M63/englanti)

Kalevi Wiik on analysoinut Suomen kielen morfofonologian historiassaan 1600-luvulta lähtien kirjoitettuja suomen kielioppeja ja niiden tapaa kuvata nominatiivutusta ja päätyntä jakamaan kielioppien kirjoittajat kahteen päätyyppiin: puhtaasti synkronista kielentutkimusta edustaviin nominativisteihin (vuosina 1649–1824 ja uudelleen 1970-luvulta lähtien) sekä kielihistoriaa synkronisen kuvauksen apuna käyttäviin ns. vartalo-opin kannattajiin. Nominativistien kieliopeissa nominien taivutuksen lähtökohtana on yksikön nominatiivi, josta annettujen sääntöjen avulla saadaan yksikön genetiivi, ja yksikön genetiivin perusteella voidaan sitten johtaa muut taivutusmuodot (*käsi* > *käden* > *käsiä*). Vartalo-opin kannattajien lähtömuotona on puolestaan vahva vokaalivartalo (*käte* > *käsi*, *käden*, *käsiä*), jolloin ei tarvita eri taivutusluokkia, vaan kaikki nominatit taipuvat samojen sääntöjen mukaan. (Wiik 1988; 1990: 8–9.) Nykyisissä S2-oppikirjoissa<sup>1</sup> käytetään pääsääntöisesti – alun perin Fred Karlssonin kieliopissaan *Finsk grammatik* (1978a) S2-kielioppikuvaukseen tuomaa – nominativistista<sup>2</sup> kuvaustapaa. Vartalon mukaan ottamista taivutuksen kuvaukseen on myös arvosteltu ja sen sijaan ehdotettu lähtökohdaksi sanan perusmuodon eli yksikön nominatiivin loppua: jos esimerkiksi sanan lopussa on *-nen*, niin monikon partitiivissa sen tilalla on *-sia* tai *-siä* (Lauranto, Parviainen & Rainó 1993: 39). Kuvauksesta tulee kuitenkin tällä tavoin paljon laajempi ja mutkikkaampi, esimerkiksi peruskursseilla opittujen yleisimpien nimityyppien monikon partitiivitaivutus on vartalojen avulla tiivistettävissä yhdeksään tyyppiin, mutta suoraan nominatiivista johdettuna niitä olisi 20 (ks. S. Korhonen 2001: 40–44).

<sup>1</sup> Tämä koskee ainakin suomalaisten laatimia S2-oppikirjoja; vrt. Kaivapalu (2005: 278).

<sup>2</sup> S2-oppikirjoissa ja -kieliopeissa on taivutuksen lähtökohtana nominatiivi ja (yleensä) genetiivi (*suuri*: *suuren* → *suuressa*, *suuresta*, *suureen* jne.) (esim. Karlsson 1982a: 55–64; White 1993: 23–35) tai nominatiivi ja vartalo (*suuri*: *suure* → *suuressa*, *suuresta*, *suureen*) (esim. Lepämaa & Silfverberg 1987; Kenttälä 1997). – Oli lähtökohtana sitten nominatiivi + genetiivi tai nominatiivi + pelkkä vokaalivartalo, jäävät kuvauksen ulkopuolelle konsonanttivartalot, joita tarvitaan joidenkin nimityyppien yksikön partitiivissa (esim. *suur-ta*; *nais-ta*) ja monikon 2. genetiivissä (esim. *suur-ten*; *nais-ten*). On kuitenkin ehkä järkevää ainakin perusopetuksessa esitellä konsonanttivartaloiset muodot – kuten yksikön partitiivin ja monikon 2. genetiivin taivutus ylipäättäänkin – erikseen ja opettaa, että nomineilla on vain yksi vartalo.

Erilaisten kuvaustapojen perimmäisenä tavoitteena on auttaa oppijaa sekä tuottamaan (*käsi* > *kädet*, *käsiä*) että tunnistamaan (*käsiä*, *kädet* > *käsi*) sanat eri taivutusmuodoissa. Riippumatta siitä, millaista kuvaustapaa käytetään, on pääasia, että oppijan ei tarvitse käyttää loputtomasti aikaa ja turhautua ponnistellessaan jonkinlaisen logiikan löytämiseksi heterogeeniseen ja kaoottiselta tuntuvaan kieliainekseen. Oppijan on myös lohdullista huomata, että taivutustyyppejä on sittenkin rajallinen määrä ja että niistä muutamat kattavat pääosan suomen kielen sanavarosta<sup>1</sup>. ”Rakenteita ei aina tarvitse oppia pelkästään oman induktiivisen ja epäteoreettisen yleistämisen kautta, vaan oppimisprosessi voi olla nopeampikin, jos opettaja pystyy muotoilemaan ja esittämään selkeitä L2-sääntöjä, joita oppilas sitten voi itse soveltaa.” (Karlsson 1982b: 90.) Opettajan tehtävä on yksinkertaistaa, karsia, jäsentää ja annostella. ”Kaiken kielenopetuksen peruseriaatteena on se, että oppijalle tarjotaan opetettavan kielen aineistoa järjestelmällisesti, osasiin jaoteltuna ja jäsenneltynä oppimisprosessin helpottamiseksi.” (Nuutinen 1983: 229.) Muotojen tuottamiseen ja tunnistamiseen harjaannutaan kuitenkin viime kädessä vain kieltä käyttämällä; keskeistä onkin, että opetus on suunniteltu niin, että se tarjoaa siihen monipuoliset mahdollisuudet (vrt. edellä s. 70–72) – päämääränä tulisi olla sellainen kommunikaatiokyky, ettei muotoja tarvitsisi erikseen pysähtyä miettimään.

*Suomen kielen käänteissanakirjassa* on noin 15 000 astevaihtelun alaista lekseemiä (astevaihteluttomia on 51 000<sup>2</sup>), joista nomineja on 9000 ja verbejä 6000, ja *Suomen kielen taajuussanaston* 1000 yleisimmästä lekseemistä 307 eli melkein kolmannes on astevaihtelullisia (Karlsson 1982b: 100). Astevaihtelun oppiminen on siis keskeistä, ja informantit ovat sen myös huomanneet sekä pitäneet sitä yhtenä vaikeimmista seikoista suomen kielessä (N = 40) (ks. myös luku 3.3). Eri vaihtelutyypin frekvenssi on kuitenkin kovin erilainen: *tt:t* 40 %, *kk:k* 16,5 %, *t:d* 16,3 %, *nt:nn* 14,6 %, *pp:p* 3,6 %, *k:ø* 2,3 %, *rt:rr* 1,9 %, *ηk:ηη* 1,3 %, *p:v* 1,3 %, *lt:ll* 1,2 %, *k:j* 0,5 %, *mp:mm* 0,4 %, *k:v* 0,1 % *Suomen kielen perussanakirjan* lekseemien astevaihteluesiintymis-

<sup>1</sup> Ks. Laaksonen ja Lieko (1992: 60–66).

<sup>2</sup> Sanatyyppin produktiivisuus on usein suorassa suhteessa paradigmaattiseen yhdenmukaisuuteen (Karlsson 1983: 22).

tä (ISK 2004: 73)<sup>1</sup>. Myös astevaihtelun omaksumisessa on eroja, ja astevaihtelutyypit voidaan jakaa vaikeusasteeltaan kolmeen ryhmään (Martin 1995a: 101, 126): helpointa on kvantitatiivinen astevaihtelu sekä *t:d*- ja *p:v*-vaihtelu, seuraavaksi helpointa on konsonanttiihtymien vaihtelu, ja vaikeimpia ovat ne astevaihtelutapaukset, joissa sanahahmo muuttuu radikaalisti taivutettaessa eli *k:n* kvalitatiivinen vaihtelu (*tau-ko:tauon*; *järki:järjen*; *luku:luvun*) ja käänteinen astevaihtelu (*opas:oppaan*; *lii-ke:liikkeen*) (ks. myös Kaivapalu 2005; Niiranen 2008; Hazāne 2009). Vaikeushierarkian ja frekvenssilukujen vertailu paljastaa myös, että astevaihtelutyypin yleisyys ei välttämättä korreloi suoraan sen helpouden kanssa.<sup>2</sup>

Monikossa *i:n* edellä vartalon vokaali usein katoaa tai muuttuu toiseksi vok.-ksi.  
(N22/venäjä)

Informanteista 24 on maininnut nominitaivutuksen vaikeuksista erikseen monikko-taivutuksen ja kaksi komparaatiotaivutuksen, joissa onkin erityisen paljon vaihtelua sekä vartaloissa että tunnuksissa.<sup>3</sup>

Introspektiovastauksista on vaikea päätellä, kuinka moni informantti kokee verbitaivutuksen vaikeaksi. Taivutuksen on maininnut 38 vastaajaa, mutta he eivät ole täsmentäneet, tarkoittavatko he nomini- vai verbitaivutusta vai molempia, ja vain

<sup>1</sup> Prosenttiluvut on laskettu ISK:ssa esitetyistä eri astevaihtelutyyppeihin kuuluvien lekseemien lukumääristä niin, että joitakin astevaihtelutyyppejä on yhdistetty S2-opetuksessa yleisen esittelytavan mukaisesti: *t:d*-tyyppiin sisältyy ISK:ssa eri tyypeiksi luokitellut *t:d* ja *ht:hd*; *k:ø*-tyyppiin *k:ø*, *lk:l*, *rk:r* ja *hk:h*; *p:v*-tyyppiin *p:v*, *lp:lv* ja *rp:rv*; *k:j*-tyyppiin *lk:l*, *rk:rj* ja *hk:hj*.

<sup>2</sup> Esim. Juliana Hazānen tutkimuksen (2009: 56) tulokset eri astevaihtelutyyppeiden vaikeushierarkiasta poikkeavat huomattavasti Maisa Martinin tuloksista, muun muassa suorassa astevaihtelussa onkin vaikeinta *tt:t*, *kk:k*, *mp:mm* ja *lt:ll*, mikä osoittaa tämän vieläkin selvemmin.

<sup>3</sup> Monikkotaivutuksessa on yksikkötaivutusta kompleksisempien vartalovaihtelujen lisäksi hallittava yksikkötaivutusta moninaisemmat tunnuks: joissain sijamuodoissa on vaihtelua sekä monikon (esim. *kuvia* ~ *taloja*; *kuvien* ~ *talojen* ~ *miesöten*) että sijan (esim. *kuvia* ~ *vapaita*; *kuvien* ~ *vapaiden* ~ *vapaitten* ~ *miesten*; *taloihin* ~ *kuviin* ~ *vapaisiin*) tunnuksissa, ja joissain nominityypeissä on rinnakkaisia monikkomuotoja (esim. *omenoita* ~ *omenia*; *omenoiden* ~ *omenoitien* ~ *omenien*; *miehien* ~ *miesten*; *huoneisiin* ~ *huoneihin*), joita kaikkia ei tosin ole välttämätöntä osata tuottaa mutta tunnistaa kylläkin. Komparaatiomuodoissa on muun muassa osin muusta nominitaivutuksesta poikkeavia vartalovaihteluita (esim. *kuiva:kuivempi*; *vanha:vanhoihin* vrt. *vanhoja*; *kallis:kallein* vrt. *kalliita*), komparaation tunnuksissa on vaihtelua sijamuodoittain (esim. *kuivempi:kuivempaa:kuivemmassa: kuivem- paan*; *kuivin:kuivinta:kuivimassa:kuivimpaan*), ja monikon *i:n* edellä tunnuksen *A* katoaa (esim. *kuivemmoissa*; *kuivimmoissa*); kun vaihtelua on sekä vartaloissa että tunnuksissa, sopii edellä siteerattu unkarinkielisen informantin toteamus taivutuksen vaikeudesta (”Samaan aikaan pitää huomata liian paljon asioita”) erityisesti komparaatiotaivutukseen. Lisäksi vielä eri muotojen tunnistamista saattaa vaikeuttaa se, että sanahahmot ovat osin hyvin samankaltaisia (esim. *kuivemmissä*; *kuivimmassa*; *kuivimmissä*).

yhdeksän on nimennyt verbitaivutuksen ja lisäksi kaksi erityisesti supistumaverbit. Toisaalta peräti 26:n mielestä verbitaivutus on helppoa (ks. luku 3.2.3.1), mistä voisi päätellä, että edistyneille oppijoille verbitaivutus ei tuota paljon ongelmia tai ainakin se koetaan helpommaksi kuin nominitaivutus.

Kaksi vironkielistä informanttia on pitänyt nimenomaan supistumaverbejä vaikeina. Nykysuomen sanakirjaan sisältyvistä verbeistä supistumaverbejä eli S2-opetuksessa nelostyyppiin<sup>1</sup> verbejä on peräti 11 % (Laaksonen & Lieko 1992: 34). Tyyppi on produktiivi, sillä esimerkiksi uudisverbit (*kloonata*, *lotota*, *surffata*) hakeutuvat tähän taivutustyyppiin (Karlsson 1983: 209). Yhtenä syynä lienee se, että supistumaverbien taivutusparadigmassa ei ole paljon morfofonologista vaihtelua, joten taivuttaminen on melko yksinkertaista ja verbien hahmo pysyy tunnistettavana eri muodoissa. Supistumaverbityyppi on siis frekventti ja morfofonologisesti yksinkertainen (vrt. jäljempänä s. 180), ja vaikeuden syytä onkin etsittävä muualta.

Supistumaverbeihin eli nelostyyppiin kuuluvat verbit, joiden A-infinitiivi päättyy äänneyhtymään *-VtA*. Tavallisesti *-V-* on *A/o<sup>2</sup>/U* (esim. *luvata:lupaan*, *pelätä:pelkään*; *kadota:katoan*; *haluta:haluan*, *mölytä:mölyän*), joskus *-V-* voi olla *e* (esim. *todeta:totean*, *nimetä:nimeän*), muutamassa harvassa verbissä *-V-* on *i* (esim. *selvitä:selviän*). Ongelmia saattaakin tuottaa se, että valtaosa *-etA-* ja *-itA-*loppuisista verbeistä kuuluu viitostyyppiin (esim. *häiritä:häiritsen*) tai kuutostyyppiin (esim. *lämmetä:lämpenen*), ja näiden eri tyyppien tunnistamiseksi on mahdotonta antaa poikkeuksettomia<sup>3</sup> sääntöjä, joten nelostyyppiin kuuluvat *-etA/-itA-*verbit on vain opeteltava ulkoa. Jos opiskelija on tottunut siihen, että taivutukseen saa yleensä tukea säännöstä/analogiasta, tämä ulkoa opettelu voi tuntua epämääräiseltä ja vaikealta.

<sup>1</sup> Ks. verbityypit jäljempänä s. 125.

<sup>2</sup> Suomen kielen käänteissanakirjassa (Tuomi 1980 [1972]) on vain yksi *-ötä-*loppuinen verbi eli *töllötä*.

<sup>3</sup> Pääosin kuutostyyppiin kuuluvat verbit ovat muutosta ilmaisevia (esim. *lämmetä*, *viiletä*, *pienetä*, *suureta*), mutta eivät aina (esim. *kyetä*, *liietä*).

Suomen morfofonologia on kaiken kaikkiaan hyvin kompleksinen, mutta toisaalta monet äännevaihtelut toistuvat pitkälti samankaltaisina eri paradigmoissa<sup>1</sup>, minkä voi olettaa helpottavan oppimisprosessia. Myös S2-oppikirjat on laadittu useimmiten niin, että kaikkea vaihtelua ei tarvitse oppia samanaikaisesti: keskeiset sanatyypit, niiden paradigmot ja äännevaihtelujen säännöt esitellään vähitellen ja siinä järjestyksessä, että oppijoiden olisi mahdollisimman helppo liittää uusi tieto aiempiin skeemoihinsa<sup>2</sup>. Tosin on myös monia oppikirjoja (esim. Lauranto 1995c; Bessonoff & Hämäläinen 2008; Heikkilä & Majakangas 2008), joissa eteneminen ei tapahdu morfologian (ja syntaksin) ehdoilla, vaan niiden teksteissä pyritään heti luonteviin vuorovaikutustilanteisiin ja autenttisuuteen, joten kieliaiainesta esitellään mahdollisimman runsaasti alusta alkaen. Analyysivaiheeseen päästään vasta myöhemmin, kun kielen ilmiöt ovat toistuneet useamman kerran ja niitä on esimerkiksi jo harjoiteltu analogian ja fraasioppimisen kautta; näin oppijoille tarjoutuu myös mahdollisuus konstruoida omaehtoisesti oma kielioppinsa. – Tämänkaltainen omaehtoisuus voi tosin olla opiskelijoille täysin uutta kielenoppimisessa ja herättää siksi ainakin alkuun vastarintaa, mikä voi puolestaan vaikuttaa oppimiseen.<sup>3</sup>

Kielenopiskelijoiden oppimisstrategioita tutkittaessa on todettu, että opiskelijat pääosin oppivat niin kuin uskovat oppivansa: he tosin sanoen panostavat siihen, mihin uskovat. (Wenden 1987; ks. kuitenkin Barcelos & Kalaja 2011.) Oppimisen tai opetuksen erilaisten strategioiden vaikutusta aikuisten S2-oppijoiden morfologisen kompetenssin kehittymiseen tai morfologian eri ilmiöiden muistiin tallentumiseen ei ole

<sup>1</sup> Esimerkiksi astevaihtelutyypit ovat samat nomini- ja verbitaivutuksessa ja monikon, superlatiivin sekä imperfektin *i*-tunnus vaikuttaa vartalovokaaleihin pitkälti samalla tavalla: *o/ö/u/y*  $\equiv$  (esim. *helpon:helppoja:helpoin*, *hölmön:hölmöjä:hölmöin*, *tutun:tutuja:tutuin*, *tylyn:tylyjä:tylyin* – *katsovat:katsoivat*, *säilövät:säilöivät*, *asuvat:asuivat*, *kysyvät:kysyivät*); *a* >  $\emptyset$  (esim. *kuivan:kuivia:kuivin* – *matkustavat:matkustivat*) tai *a* > *o* (esim. *kaupan:kauppoja* – *antavat:antoivat*); *ä/e* >  $\emptyset$  (esim. *syvän:syviä:syvin* – *näyttävät:näyttivät*, *pienen:pieniä:pienin* – *tarvitsevat:tarvitsivat*); *VV* > *V* (esim. *vapaan:vapaita:vapain* – *saavat:saivat*, *tien:teitä* – *vievät:veivät*).

<sup>2</sup> Skeema-käsite on alun perin Immanuel Kantilta, oppimistutkimukseen sen on tuonut Frederik C. Bartlett 1930-luvulla. Skeemateorian mukaan tieto tallentuu muistiin abstrakteina organisoituina kokonaisuuksina eli skeemoina ja uuden oppimista ohjaavat aikaisemmat skeemat kyseisestä asiasta. (Ks. tarkemmin esim. Kristiansen 1998: 25–31.)

<sup>3</sup> Sylviane Granger (1998: 156–157, 159) on varoittanut perustamasta opetusta **pelkästään** fraasien avulla oppimiseen, kuten 1990-luvun loppupuolella englannin kielen aikuisopetuksen asiantuntijat yleisesti esittivät: tutkimusten mukaan näyttäisi siltä, että vieraan/toisen kielen oppijat eivät välttämättä pysty segmentoimaan ja analysoimaan fraaseina oppimaansa niin, että se tukisi omaehtoista kielen käyttöä. Myös Ilona Leki (1992: 21–23) on viitannut tutkimuksiin, joiden mukaan oppijat eivät pystyisi käyttämään spontaanissa, luovassa kielenkäytössään valmiita konstruktioita, joita he eivät ole vielä kyenneet analysoimaan ja liittämään sitä kautta osaksi kielioppiaan.

kuitenkaan tutkittu mutta sitä vastoin taivutusmuotojen tuottamisstrategioita ja tuottamisprosessiin vaikuttavia tekijöitä on.

Tutkimusten mukaan (Martin 1995a; ks. myös esim. 1993; Kaivapalu 2005<sup>1</sup>; Hazāne 2009) aikuiset oppijat käyttävät sanoja taivuttaessaan ulkomuistia, analogiaa ja eksplisiittisiä sääntöjä. Ensisijaisesti pyritään hakemaan muistista tarvittava muoto, mutta mikäli sitä ei löydy, turvaudutaan analogiaan eli taivutetaan muistista löytyvän toisen samankaltaisen/samankaltaiseksi koetun sanan mallin mukaan tai pyritään tuottamaan oikea muoto sääntöjen avulla. Tutkimustuloksissa on eroja analogian ja sääntöjen avulla tuottamisen suositummuuden suhteen, mikä nähdäkseni saattaa ainakin osin heijastella informanttien saaman opetuksen erilaisia painotuksia. ”Toisaalta voidaan myös kysyä, ovatko sääntöjen avulla tuottaminen ja analogian avulla tuottaminen todella perimmältään eri asioita, vai onko kyse vain kahdesta tavasta kuvata samaa prosessia” (Martin 1995a: 269). Taivutusprosessin onnistumiseen vaikuttavat puolestaan seuraavat (osin toisiinsa sidoksissa olevat) lingvistiset tekijät: sanan morfofonologinen kompleksisuus, vaihteluiden erottuvuus, sanan, sanatyypin ja muodon frekvenssi, sanan tuttuus, sanan merkitys, luokittelun helppous, ongelmapotentiaali ja sanamuotojen vierekkäisyys (Martin 1995a: 186–191, 268–269; ks. myös esim. 1996a: 91–95)<sup>2</sup>. (Ks. myös jäljempänä s. 180–181.)

Maisa Martinin morfologiatutkimus on ollut innoittajana ja mallina useille muillekin S2-oppijoiden taivutusmuotojen tuottamista tarkasteleville tutkimuksille<sup>3</sup>, mutta muotojen tunnistamisesta ei vastaavaa tutkimusta vielä ole. Alexandre Nikolaev on tutkinut suomenkielisten tunnistamisprosesseja (2011), ja hänen reaktiokokeidensa tulokset ovat morfofonologisen kompleksisuuden osalta osin yhteneväiset Martinin tuottamisprosessiin liittyvien tutkimustulosten kanssa: *käsi*-tyypin sanoja tunnistettiin nopeammin kuin *lasi*-tyypin, ts. äännevaihteluiden erottuvuus helpottaa tunnis-

---

<sup>1</sup> Annekatrin Kaivapalun informantit ovat lukiolaisia.

<sup>2</sup> Kyseessä on nimitystaivutukseen liittyvä tutkimus, mutta samat seikat vaikuttanevat myös verbi-taivutukseen (ks. Martin 1996b: 29).

<sup>3</sup> Esim. Annekatrin Kaivapalu (2005) on tutkinut viron- ja venäjänkielisten sekä Juliana Hazāne (2009) latviankielisten oppijoiden nimitystaivutusprosessia, Leena Niiranen (2008) puolestaan on tutkinut pohjoisnorjalaisten yksi- ja kaksikielisten koululaisten suomen verbien sanastollista ja taivutuksellista hallintaa ja verrannut taivutustuloksia Martinin tutkimukseen.

tamista (samoin kuin saattaa auttaa taivutuksen omaksumisessa). Kielenkäyttäjä tarvitsee useimmiten sekä tuottamisen että tunnistamisen taitoja, ja ne myös väistämättä vaikuttavat toisiinsa, ovat saman kompetenssin kaksi eri puolta; tunnistamiseen liittyvä S2-tutkimus toisikin varmasti tärkeää uutta tietoa opetuksen kehittämisen tueksi.

### **3.1.3.2 Syntaksi**

Syntaksisista on mainittu vaikeaksi lauserakenne (N = 22), sanajärjestys (N = 11), omistuslause (N = 4), lauseenvastikkeet (N = 12) ja partisiipit (N = 7), sijanvalinta (N = 75) ja verbien rektiot (N = 46), subjektin (N = 2), predikatiivin (N = 5) ja objektin sijanvalinta (N = 32), partitiivin käyttö (N = 46), komitatiivi (N = 1), sijamuodon merkitseminen sanan loppuun (N = 10), adpositiot (N = 3 + 3), kongruenssi (N = 2), possessiivisuffiksit (N = 5), potentiaali (N = 4), passiivi/impersonaali (N = 9) ja aikamuotojen käyttö (N = 11). (Asetelma 3.5.)

**Asetelma 3.5** Suomen kielessä on vaikeaa: SYNTAKSI

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET (N = 345)
Lauserakenne	22	karjala 2/kiina 1/puola 3/ruotsi 1/saksa 3/ saksa-englanti 1/venäjä 10/venäjä-suomi 1
Sanajärjestys	11	englanti 1/japani 1/karjala 1/ranska 1/unkari 2/ venäjä 2/venäjä-viro 1/viro 2
Omistuslause	4	ersä 4
Lauseenvastikkeet	12	italia 1/kreikka 1/puola 4/saksa 1/venäjä 2/viro 3
Partisiipit	7	englanti 2/ranska 1/saksa 2/venäjä 1/viro 1
Sijanvalinta	75	bulgaria 2/englanti 6/ersä 8/hollanti 1/italia 2/ japani 2/joruba 1/karjala 3/kiina 1/komi 2/ korea 1/mokša 1/norja 1/puola 5/ranska 3/ ruotsi 2/saksa 2/ukraina 1/unkari 5/venäjä 21/ venäjä-karjala 1/venäjä-tataari 1/viro 3
Verbien rektiot	46	hollanti 2/italia 1/japani 1/karjala 2/komi 1/ mari 1/norja 1/ruotsi 1/saksa 7/unkari 7/ venäjä 8/venäjä-komi 1/viro 13
Subjekti	2	venäjä 1/viro 1
Predikatiivi	5	ranska 1/viro 4
Objekti	32	englanti 4/italia 1/japani 2/karjala 1/komi 1/ kroaatti 1/norja 1/puola 6/ranska 1/saksa 6/ unkari 3/venäjä 2/venäjä-komi 1/ venäjä-ukraina 1/viro 1
Partitiivin käyttö	46	bulgaria 1/englanti 4/ersä 2/flaami-hollanti 1/ hollanti 1/italia 2/ komi 1/korea 1/saksa 10/ tanska 1/ tšekki 1/unkari 18/venäjä 3
Komitatiivi	1	puola 1
Sijamuoto päätteessä	10	englanti 2/hollanti 1/italia 1/ranska 2/saksa 2/ venäjä 1/viro 1
Prepositiot	3	ersä 1/saksa 1/venäjä 1
Postpositiot	3	komi 1/saksa 1/venäjä 1
Kongruenssi	2	unkari 1/tšekki 1
Possessiivisuffiksit	5	ersä 1/puola 1/viro 3
Potentiaali	4	unkari 1/viro 3
Passiivi/impersonaali	9	englanti 2/puola 1/ranska 3/ruotsi 1/unkari 2
Aikamuotojen käyttö	11	japani 1/puola 1/saksa 1/unkari 2/venäjä 5/ venäjä-ukraina 1

Kun halusi puhua se on vaikea koska lauserakennuksia ovat toisin [kuin äidinkielessä].  
(N25/saksa)

Vaikka suomen kielen rikas morfologia aiheuttaa jonkin verran päänvaivaa vielä edistyneillekin opiskelijoille (ks. luku 3.1.3.1), niin hyvämuotoisen lauseen rakentaminen näyttää olevan kuitenkin kaikkein vaikeinta. Tämä selittyy toisaalta sillä, että äidinkielen tai muiden aiemmin opittujen kielten interferenssi vaikuttaa nimenomaan



syntaksin tasolla (esim. Dušková 1983: 219<sup>1</sup>), mikä luonnollisesti johtuu siitä, että eri kielissä on useimmiten enemmän kosketuspintaa syntaksissa kuin morfologiassa. Toisaalta suomen kielen opetuksessa lauseoppi voi helposti jäädä muoto-opin varjoon: erityisesti morfofonologisten vaihteluiden kuvaukseen panostetaan mutta syntaksin skeemojen saatetaan olettaa rakentuvan osin itsestään opintojen kuluessa. Muun muassa Kirsti Siitonen onkin todennut, että lauseoppia tulisi opettaa alusta asti systemaattisesti, niin että oppijoille syntyisi selkeä kuva suomen lauseiden rakenteesta eli eri lausetyypeistä ja niiden ominaispiirteistä (1996). Tosin siitä, mitkä lausetyypit ovat keskeisiä tai millaisia lauseita ylipäättään tulisi käsitellä lausetyyppeinä, ei ole yksimielisyyttä. Keskeisinä, heti opintojen alussa esiteltävinä lausetyyppeinä pidetään esimerkiksi transitiivilauseetta, intransitiivilauseetta, predikatiivilauseetta, eksistentiaalilauseetta, omistuslauseetta ja tilalauseetta (Siitonen mt.). Voidaan myös katsoa, että erityisinä lausetyyppeinä kannattaa opettaa vain ne lausetyypit, jotka eroavat perusrakenteeltaan huomattavasti esimerkiksi indoeurooppalaisista kielistä eli verbi+verbi -lauseet, nesessiivilause, eksistentiaalilause, omistuslause, muutos+tulos -lauseet, geneerinen lause ja *On hauskaa* -lause. Tilalauseet opitaan fraaseina, kun puhutaan säästä (*Sataa – Tuulee – Myrskyää*) ja sellaiset lauseet, joiden nominatiivissa olevaa subjektia seuraa predikaattiverbi (transitiivi-, intransitiivi- ja predikatiivilause), eivät ole tyyppeinä erityisesti suomalaisia, ja niiden sijanvalintaan liittyviä seikkoja voidaan käsitellä erikseen. (White 2003.) Joka tapauksessa peruskurssit käyneet oppijat ja näin ollen tämän tutkimuksen informantit ovat tutustuneet joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti jo edellä mainittuihin lausetyyppeihin ja niiden lisäksi vielä muun muassa kysymyslauseisiin, imperatiivi- ja impersonaalilauseeseen sekä toivottavasti myös arkikeskustelussa frekventteihin kokijalauseisiin<sup>2</sup> ja permissiivilauseeseen.<sup>3</sup>

Käsittelen tässä luvussa informanttien syntaksissa vaikeiksi mainitsemista seikoista ensin sanajärjestystä, partisiippirakenteita, kongruenssia, passiivin käsitettä ja aika-

<sup>1</sup> Vrt. kuitenkin edellä s. 54 alaviite 2.

<sup>2</sup> Esim. *Minua paleltaa – Minulla on kylmä – Minun on kylmä – Minulle tuli kylmä*.

<sup>3</sup> Vrt. esim. Hakulinen ja Karlsson (1979: 93–100), White (1993: 276–306), Vähämäki (1993: 112–117), KM (1994: 158–159), S. Korhonen (2001: 51–57) ja ISK (2004: 498–499, 500–501, 845–862).

muotojen käyttöä sekä omassa alaluvussaan sijanvalintaa, joka on koettu suomen kielessä kaikkein vaikeimmaksi (ks. myös luku 3.3).

Lauserakenne suomen kielessä on vaikea: Järjestys ei ole samaa kuin englannin kielessä. Esimerkiksi, objektiivinen voi olla ensimmäisenä lauseella. (N28/kiina)

Suomen kielen perussanajärjestys on SVX eli subjekti, predikaatti ja objekti/predikatiivi/verbin adverbialitäydennys. Tämä on neutraalin ja tekstuaalisesti vapaan väitelauseen sanajärjestys, mutta muutkin järjestykset ovat mahdollisia<sup>1</sup>. Niitä käytetään, kun halutaan erityisesti painottaa jotain lauseenjäsentä tai kun jokin lauseenjäsen on tekstuaalisesti sidonnainen. Sanajärjestystypologiassa kieliä on perinteisesti analysoitu subjektin, predikaatin ja objektin<sup>2</sup> järjestyksen mukaan: esimerkiksi indoeurooppalaisissa kielissä sekä virossa ja jorubassa perussanajärjestys on sama kuin nykysuomessa eli SVO<sup>3</sup>, turkissa, japanissa ja monissa suomen sukukielissä, muun muassa unkarissa (kuten oletettavasti vielä varhaiskantasuomessa) SOV. Suurin osa maailman kielistä kuuluu joko SOV- (n. 45 %) tai SVO-tyyppiin (n. 42 %). (E. Itkonen 1996: 161; Karlsson 1978b: 299; M. Korhonen 1993: 73–75; ks. myös ISK 2004: 1303–1345.) Suomen sanajärjestystä ovat pitäneet vaikeana sekä SVO- että SOV-kielten puhujat.

---

<sup>1</sup> Kirjoitetun yleiskielen lauseista 49 % on SVX-tyyppiä, seuraavaksi yleisimmät ovat XVS 11 %, VX 10 %, XV 8 % ja SV 7 % (Hakulinen, Karlsson & Vilkuna 1996 [1980]:145–146). (HKV-korpuksen lauseista 96 % on väitelauseita.)

<sup>2</sup> Jaakko Anhava (1998: 20) huomauttaa, että nämä peruslausesäännöt koskevat yleensä muitakin lauseenjäseniä kuin objektia, mutta O:llinen merkintätapa on vakiintunut yleiseen käyttöön sanajärjestystypologiassa.

<sup>3</sup> Suomi ole kuitenkaan puhdas SVO-kieli. Sanajärjestyksessä on paljon SOV-kielille tyypillisiä piirteitä, muun muassa nominin määritteet ovat ennen pääsanaa (*pieni poika; isän poika; hyvin käyttäytyvä poika*), kun ne tyypillisissä SVO-kielissä ovat pääsanana jäljessä (*poika pieni; poika isän; poika, joka käyttäytyy hyvin*) (M. Korhonen 1993: 75).

[- -] vaikeus johtuu siitä, että joskus sanajärjestys muuttuu lehdessä ja kirjassa. Siellä käytetään impersonaalien lauseita. (N31/japani)

Vain osa suomen väitelauseista on subjekti-alkuisia, ja lauseesta voi myös kokonaan puuttua (kieliopillinen) subjekti<sup>1</sup>, kuten esimerkiksi juuri japaninkielisen informantin sanajärjestykseltään vaikeiksi mainitsemista impersonaalilauseissa. Suomen kielen sanajärjestys saattaa tuottaa hankaluutta myös, mikäli on tottunut siihen, että sanajärjestys on käänteinen (verbi siirtyy subjektin eteen) useammin kuin suomessa, kuten muun muassa lähisukukielessämme virossa (ks. esim. Remes 1983: 276; Rautio & Martin 2000; ks. myös jäljempänä s. 127–128). Päivi Rautio ja Sanna Martin ovat todenneet (mts. 126), että sanajärjestys näyttäisi olevan se kielen perusrakenteen ominaisuus, jonka kielenoppija oppii viimeksi, jos koskaan (ks. myös esim. Pool & Vaimann 2005); S2-oppijoilla tähän voi vaikuttaa myös se, että suomen sanajärjestystä harvoin eksplisiittisesti opetetaan. (Vrt. prosodia edellä s. 77.)

Lauseen rakenne [on vaikea] – venäjässä ei ole samanlaisia rakenteita, esim. lauseenvastikkeita, partisiippi- ja rakenteita. (M20/venäjä)

Partisiipit voivat olla vaikeita siksi, ettei niitä käytetä kovin usein puhekielessä, ja myöskin koska niiden rakenne tuntuu (ainakin omalta kannalta) olevan takaperin. (M29/englanti)

Vasemmalle haarovat partisiippi- ja rakenteet (esim. *Aamulla uutisen kuulleet ihmiset väittelivät asiasta kiihkeästi torilla* – *Televisioon haastateltiin asiasta kiihkeästi väitelleitä ihmisiä*) ovat erityisen vaikeita sekä sanajärjestyksen että taivutuksen kannalta (ks. esim. Koivisto 1994: 104; Silfverberg 1993: 251). Partisiippi- ja rakenteet ovat

---

<sup>1</sup> Subjektit voidaan jakaa muun muassa loogiseen eli asiasubjektiin (*Täällä opiskellaan suomea*), kieliopilliseen subjektiin (*Pihalla on auto*), psykologiseen subjektiin eli teemaan (*Minua naurattaa*) sekä tekijään eli semanttisesti määritellyyn subjektiin (*Tyttö seisoi ovella*) (Hakulinen & Karlsson 1979: 158–172) tai subjektiin, tekijään ja teemaan (Halliday 1994: 30–33). Nämä subjektin eri lajit voivat langeta yhteen, mutta myös eri konstituenteille. – Kielet vaihtelevat subjektin pakollisuuden suhteen. Esimerkiksi germaaniset kielet kuten englanti, ruotsi ja saksa ovat subjektiprominentteja, mikä ilmenee muun muassa niin, että subjektittomiin konstruktioihin ja verbeihin liittyy semanttisesti tyhjä muodollinen subjekti (esim. *It is raining* – *Det regnar* – *Es regnet*). (Hakulinen & Karlsson 1979: 166; Karlsson 1998: 152–153.) Suomessa (kirjoitetun asiaproosan) lauseista 19 % on subjektittomia (Hakulinen, Karlsson & Vilkuna 1996 [1980]: 146).

pääasiassa kirjoitettuun kieleen ja sen puhuttuun versioon eli lukupuhuntaan<sup>1</sup> kuuluvia, ja esimerkiksi ymmärtääkseen sanomalehtitekstiä tai voidakseen toimia tulkkina tulee pystyä analysoimaan ne eli avaamaan oikealta vasemmalle: ”Teillä on tämä lauseen vastike: *Japanissa vieraileva pääministeri sanoi olevansa...* Minun on odotettava koko lause loppuun ennen kuin voin tulkata sen ranskaksi ” (suomea opiskellut EU-tulkki; Jäämeri 1999).

Mukautuminen on vaikea: esim. *isossa talossa*. (N33/unkari)

Who are the linguistic dictators who tell the poor Finns they must decline everything imaginable? [- -] Jos sanon *isossa punaisessa talossa* tai *iso punainen talossa* se on ihan sama ajatus (minusta). Eikö niin? (M63/englanti)

Suomessa on persoona-, luku-, sija- ja possessiivikongruenssi.<sup>2</sup> Esimerkiksi suomen sukukielistä unkarissa ei ole sijakongruenssia eikä virossa possessiivisuffikseja. Sitä vastoin unkarissa on objektikongruenssi, jonka mukaisesti verbin persoonapäätte kongruoi objektin epämääräisyyden vs. määräisyyden kanssa: *egy házat látok* ’näen (jonkin) talon’ – *látom a házat* ’näen (sen) talon’ (ks. esim. Gerevich-Kopteff & Csepregi 1989: 148, 152). Useimmissa indoeurooppalaisissa kielissä ja muun muassa arabiaassa verbit taipuvat kaikissa persoonamuodoissa mutta eivät esimerkiksi englannissa, ruotsissa ja monissa Itä- ja Kaakkois-Aasian kielissä. Suomessakin puhekielestä puuttuu osin lukukongruenssi (esim. *Ne meni kauppaan*).

Virossa samoin kuin indoeurooppalaisissa kielissä ilmaistaan erillisillä possessiivipronomineilla samoja suhteita kuin suomessa refleksiivisellä possessiivisuffiksin

---

<sup>1</sup>Lukupuhunnalla tarkoitetaan valmiin tekstin lukemista paperista: mm. osa radion ohjelmien kielestä on lukupuhuntaa (Koivusalo 1986: 8); Esko Koivusalon mukaan **huomattava** osa, mutta se ei enää pidä paikkaansa.

<sup>2</sup>Fred Karlsson (1976) on lisännyt näihin vielä moduskongruenssin (*äl+kää men+kö*), puhekielen passiivikongruenssin (*ol+la+an sano+ttu*) ja eräänlaisena semanttisena kongruenssina verbin ilmaisevan toiminnan suuntaa myötäilevän adverbiaalisen sijanvalinnan (mts. 100); ks. morfologinen ja semanttinen kongruenssi myös ISK (2004: 1217). Karlsson (mp.) on lohduttanut suomen kongruenssisysteemin kanssa tuskittelevia oppijoita: ”På sätt och vis är kongruensfenomenen onödiga. Ur en lite diffus ekonomisk synpunkt kan man säga, att talaren inte behöver signalera det han vill säga mer än en gång. Men för lyssnaren är det naturligtvis förmånligt, att vissa grammatiska kategorier signaleras flera gånger i kraft av kongruensreglerna för då underlättas hans tolkningsprocedur. Ju mera redundans meddelandet innehåller, desto lättare blir lyssnarens insats i kommunikationsprocessen.”

käytöllä: esim. *Poika pesi itse pyykkinsä* – *Poiss pesi ise oma pesu* – *Pojken tvätta- de själv sina kläder* – *Mal'tšik stiral svojo beljo* (vrt. ei-refleksiiviset *Äiti pesi hänen pyykkinsä* – *Ema pesi tema pesu* – *Pojkens mamma tvättade hans kläder* – *Mat' sterala jegö beljo*)<sup>1</sup>. Heikki Paunosen Helsingin puhekielen tutkimuksen (1995: 207–214) mukaan refleksiivisissä tapauksissa suurin osa niin vanhoista, keski-ikäisistä kuin nuoristakin käyttää esimerkiksi yksikön 3. persoonan omistussuhteen osoittamiseksi possessiivisuffiksia, mutta ei-refleksiivisissä tapauksissa on possessiivisuffiksiton variantti jo nuorilla melkein pä yksinomainen (*Äiti pesi sen pyykit*).

Passiivin käsite on vaikea määritellä. (N20/ranska)

Englannin ja suomen passiivit ovat erilläisiä. Kun aloitin oppia suomen passiivia, päässäni oli ihan sekaisin, koska englannin passiivi merkitsee eri asiaa. (M23/kiina)

[On vaikeaa] koska tarvitsee tuntua kuin suomalainen. On toinen systeemi totaalisesti joka tulee ihmisistä ja on niin vieraita. Passiivi esim. en voi tuntea miksei voida sanoa kuka tehdä mitä. (N41/ruotsi)

Passiivin muodon käyttö on yksi syy [vaikeuteen] (luulen). Tuntuu siltä minusta, että suome kielessä on monet epäsuorat tavat joilla saa sanoa mitä haluat. Valitettavasti, vain suomalaiset osaavat käyttää niitä (epäilen, että on jonkinlainen kansansalaisuus...) siksi voi olla vaikea ymmärtää kun puhutaan nopeasti – tai jopa hitaasti. (M33/englanti)

[- -] tulen sekaiseksi kun puhuu ”passiivi:sta”, koska suomen niin-sanottu ”passiivi” on erilainen kuin latinan passiivi. (N33/englanti)

Suomen ”passiivin” käytön voi jakaa S2-opetuksen näkökulmasta kolmii: (1) ”Oikea passiivi” (White 1993: 216), ”impersonaali” (Nuutinen 1978: 23) tai ”4. persoona eli yleispersoona” (Hakulinen & Karlsson 1979: 255) (esim. *Täällä opiskellaan suomea*). (2) Inklusiiviset ehdotukset, kehotukset ja toteamukset (esim. *Opiskellaan suomea!* – *Opiskellaan vaan*). (3) Monikon 1. persoonan verbimuoto (esim. *Me opiskellaan suomea*).<sup>2</sup>

Susanna Shoren (1986) mukaan suomessa ei ole passiivia, vaan indefiniittinen verbi-kategoria, joka muistuttaa passiivia siinä mielessä, että sekin mahdollistaa agentin (tekijän/osallistujan) häivyttämisen (mts. 17). Esimerkiksi suomen indefiniitillä ja

<sup>1</sup> Esimerkkien kielet ovat suomi, viro, ruotsi ja venäjä.

<sup>2</sup> Ks. myös ISK (2004: 1254).

englannin passiivilla on seuraavanlaisia eroja ja yhtäläisyyksiä: indefiniitin päätehtävä on agentin häivyttäminen (*Hänet jätettiin kotiin*), passiivin päätehtävä on temaattinen (*He was left at home by his mother*); indefiniitin agentti on prototyyppisesti ihminen, passiivin ei välttämättä (vrt. *Hänet tapettiin – He was killed*); indefiniitti ja agentiton passiivi muistuttavat toisiaan temaattiselta rakenteeltaan (*Donnerin nakuohjelma pantiin hyllylle – Donner's nude programme was shelved*) (mts. 77–78), mutta passiivilauseen subjekti on indefiniittilauseen objekti.

Kieliopissa käytetään tavallisesti termejä definiittinen ja indefiniittinen puhuttaessa NP:n tarkoitteiden määräisyydestä, jolla tarkoitetaan joko pelkästään notiivista spesiestä tai sekä notiivista että kvantitatiivista spesiestä (ks. esim. Karlsson 1998: 225; Vilkuna 1996: 332, 335), ja onkin selkeyden vuoksi ehkä parempi varata kyseiset termit siihen käyttöön. Olli Nuutisen ehdottamalla termillä *impersonaali* voidaan hyvin korvata sekaannuttava nimike *passiivi*. Voidaan puhua erikseen impersonaalilauseesta ja verbin impersonaalimuodosta, jota käytetään impersoonaalilauseessa, inkluusiivisissa ehdotuksissa, kehotuksissa ja toteamuksissa sekä puhekielessä monikon 1. persoonan muotona.

Suomen impersonaalilauseen toiminnan takana on aina (henkilö)tekijä, ts. joku todella tekee jotakin, tekijää vain ei mainita. Sitä vastoin geneerinen lause ilmaisee vain, onko toiminta mahdollista. Maria Vilkuna (1996: 138–139) tosin huomauttaa, että on parempi puhua nollapersoonalauseesta, koska termiä geneerinen lause voidaan käyttää myös sellaisista yleistyksistä kuin *Käärme on matelija* tai *Lapsi tarvitsee rajat*, joten nollapersoonalause on vain yksi geneeristen lauseiden alatyyppejä. S2-perusopetuksessa nollapersoonalauseita kutsutaan yleisesti geneerisiksi lauseiksi, ja nollapersoonaa voikin oppijan mielessä viitata myös suomen agentittomaan impersoonaaliin. Opetuksessa on joka tapauksessa tärkeää tehdä selväksi näiden agentittomien lausetyyppien ero: vrt. esim. *Täällä syödään hyvin – Täällä syö hyvin*.

Venäjän kielessä ei ole perfektii lainkaan, eli se oli vaikea ymmärtää minkälainen aika-muoto on kyseessä. (N24/venäjä)

Tempus tuntuu minusta vaikealta, koska japanin kielessä ei eroteta perfektii ja pluskvamperfektii. (N27/japani)

Kaikissa kielissä ilmaistaan tempusta. Yksinkertaisin systeemi on kaksijakoinen: joko mennyt/ei-mennyt tai ei-tuleva/tuleva. Kolmijakoinen tempussysteemi voidaan jakaa primaariin (mennyt – nykyinen – tuleva) ja sekundaariin (aiempi – samanaikainen – myöhempi). Primaari tempus ottaa kantaa puhehetkeen, sekundaari primaariin. Tempus on siis deiktinen kategoria. Useimmissa kielissä, muun muassa suomes-  
sa, ei tehdä muodollista eroa pää- ja sivutempusten välillä. (E. Itkonen 1996: 100–101.)

Suomessa on neljä tempusta: nykyhetkeä ja tulevaa ilmaiseva preesens sekä kolme menneen ajan tempusta eli imperfektii, perfektii ja pluskvamperfektii.<sup>1</sup> Menneen ajan tempuksista perfektillä viitataan nykyhetkeen tai tulevaan<sup>2</sup> ja imperfektillä sekä pluskvamperfektillä johonkin menneeseen hetkeen. (Esim. Ikola 1964: 99–118.) Suomen aikamuotojen peruskäyttöä kuvataan usein puhehetken, tapahtumahetken ja viittaushetken käsitteillä (Hakulinen & Karlsson 1979: 245–251; ISK 2004: 1452–1475): tapahtumahetki, puhehetki ja viittaushetki on sama → preesens; tapahtumahetki on ennen puhehetkeä, viittaushetki ja tapahtumahetki on sama → imperfektii; tapahtumahetki on ennen puhehetkeä, puhehetki on viittaushetki → perfektii; tapahtumahetki on ennen viittaushetkeä, joka on ennen puhehetkeä → pluskvamperfektii.

Yrjö Lauranto ja Anne Mäntynen (2008; myös Lauranto 2007) ovat esittäneet, että tämän kolmimuuttujaisen hetkijärjestelmän sijaan menneen ajan tempukset jaetaan-  
kin ensin vahvasti ja sekundaaristi puhehetkisidoksiin ja vahvasti puhehetkisidoksi-  
set erotetaan toisistaan temporaalisen kehyksen avulla. Vahvasti puhehetkisidoksia  
ovat puhehetken menneisyyteen viittaavat perfektii ja imperfektii, sekundaaristi puhe-

<sup>1</sup> Suomen (kirjoitetun) yleiskielen tempusesiintymistä on preesensin osuus noin 59 %, imperfektin noin 27 %, perfektin noin 12 % ja pluskvamperfektin alle 2 %. (Hakulinen & Karlsson 1979: 247–250.)

<sup>2</sup> ISK jakaa perfektin *jatkuvuuden perfektiiin* ja *tilanteen jälkivaikutuksen perfektiiin* (2004: 1461–1464).

hetkisisidoksisia menneisyyden menneisyyteen viittaava pluskvamperfekti ja tulevaisuuden menneisyyteen viittaava perfekti. Vahvasti puhehetkisisidoksisen imperfektin temporaalinen kehys on spesifi ja käyttöyhteydessä relevantti; perfektillä vastaavasti ei ole temporaalista kehystä, se on käyttöyhteydessä irrelevantti tai se on auki. (Ks. myös esim. R. Korhonen 2011.)

Monissa kielissä tempuksia on eri määrä kuin suomessa, esimerkiksi tulevaa ilmaisee oma tempus eli futuuri ja menneen ajan tempuksia voi olla vähemmän. Aikamuotojen käytön ovat maininneet vaikeaksi (ks. asetelma 3.5 edellä) japanin-, puolan-, unkarin- ja venäjänkieliset informantit, ja muun muassa juuri näissä kielissä on vain yksi menneen ajan muoto; toisaalta aikamuotojen käyttöä pitää vaikeana myös yksi saksankielinen, mikä voi johtua siitä, että vaikka saksassa on samat menneen ajan tempukset kuin suomessa, niin esimerkiksi imperfektin ja perfektin käyttöala ei ole sama. Suomessa ilmaistaan menneisyydessä alkanutta yhä jatkuvaa toimintaa perfektillä, venäjässä preesensillä. Suomessa toiminnan aspekti näkyy objektista (esim. *Luin kirjaa/kirjan*), venäjässä – kuten useimmissa kielissä (ks. E. Itkonen 1996: 107) – verbistä.

Venäjässä on kahdenlaisia verbejä, joko aspektiltaan<sup>1</sup> imperfektiivisiä (päättymätön tai tavanomainen tekeminen) tai perfektivisiä (päättynyt, loppuun saatettu tekeminen) (*Ja tšital/protšital knigu*<sup>2</sup>). Äidinkielen interferenssi näkyy muun muassa seuraavanlaisista venäjänkielisten yleisistä aikamuotovirheistä: *Minä opiskelen suomea jo monta vuotta; Oletko käynyt Seurasaarella? – Minä kävin siellä monta kertaa.*

Helinä Koiviston mukaan oppijan voi olla vaikeaa hyväksyä sitä, että suomessa futurilla ei ole omaa muotoa, ja futurisuutta saatetaan yrittää ilmaista esimerkiksi olla-verbillä: ”*Kaikki elävät ja vakuutus ole maksaa kuljettajalle* [äidinkieli venäjä]; *Eilen tv:ssä sanoivat, että tänään on sataa* [äidinkieli puola]; *Haluaisin mennä Kiinaan ja Japaniin missä he ovat ottaa paljon kuvia* [äidinkieli englanti]” (1990: 32).

---

<sup>1</sup> Venäjän aspektitermit ja suomen aikamuotojen nimet lisäävät myös venäjänkielisten hämmennystä suomen aikamuotojen käytössä. Venäjän verbien aspekteista ja suomen objektin sijoista ks. esim. Dahl ja Karlsson (1976).

<sup>2</sup> ’Luin kirjaa/kirjan’.



On myös kieliä, joissa verbeillä ei ole absoluuttisia, puhehetkisdoksia aikamuotoja. Esimerkiksi kiinan lause *wo gu* voi tarkoittaa 'menen', 'menin' jne.; aika voi selvitä kontekstista tai sitä selventämään käytetään muun muassa adverbeja kuten 'eilen', 'tavallisesti', 'tulevaisuudessa' jne. (Mattila 1996: 148).

### 3.1.3.2.1 Sijanvalinta

[Suomen kielessä on vaikeaa] lauseiden käyttäminen oikeissa sijamuodoissa.  
(N42/venäjä)

Jokaisella sijalla on oma merkitys ja joskus eri sijojen välillä se on hyvin hieno ja on vaikeata valita oikean. (M20/venäjä)

Suomen sijanvalinnan vaihtoehtojen runsaus, verbien rektiot ja erot oppijan äidinkieleen tai muihin tämän osaamiin kieliin nähden koetaan ehdottomasti vaikeimmaksi asiaksi suomen kielessä. Ongelmia aiheuttavat muun muassa seuraavanlaiset seikat: (1) Muissa oppijan osaamissa kielissä verbi vaatii prepositio-objektin mutta suomesa objektin (esim. *I'm waiting **for** the bus – Ich warte **auf** den Bus – Odotan bussia*); suomen objekti voi olla partitiivissa tai akkusatiivissa, ja akkusatiivi voi olla nominatiivi- tai genetiivimuotoinen. (2) Muissa oppijan osaamissa kielissä verbi vaatii suoran objektin mutta suomessa adverbiaalinen (esim. *Ask **him** – Kysy **häneltä***); suomessa adverbiaali voi olla sisä-, ulko- tai abstrakteissa paikallissijoissa. (3) Muissa oppijan osaamissa kielissä verbi on staattinen, suomessa dynaaminen (esim. *Ich blieb **in** Finnland – I stayed **in** Finland – Jäin Suomeen*). (4) Muissa oppijan osaamissa kielissä ilmaus on sisäpaikallissijainen, mutta suomessa ulkopaikallissijainen (esim. *We were standing **in** the street – Seisoimme **kadulla***) tai päinvastoin (esim. *Uksel oli **sedel** – Ovessa oli **lappu***). (5) Monifunktion partitiivin käyttö.

Vaikka informantit ovat jo melko edistyneitä suomenoppijoita, pitävät jotkut (N = 10) edelleen vaikeana myös suomen kielen synteettisyyttä eli sijapäätteiden käyttöä prepositioiden<sup>1</sup> asemesta. Eila Hämäläinen (1993) on ehdottanut, että sijamuodot voisi S2-opetuksessa jäsentää seuraavasti: suomessa on vain kolme sijamuotoa eli nominatiivi, genetiivi ja partitiivi, muut sijamuodot ovat prepositioita paitsi instruktiivi, komitatiivi ja abessiivi, jotka ovat fraaseja. Suomen kielen sijamuotosysteemiä voisi siis kuvata analyyttisten kielten mallin mukaan, koska sijapäätteiden funktiot ovat samoja kuin prepositioiden. Tällainen lähestymistapa voisikin olla hedelmällinen, sillä sen avulla oppijoiden olisi helpompi liittää suomen sijamuodot aikaisempiin skeemoihinsa.

Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa suomen sijanvalintaa lähemmin ensin kieliopillisten sijojen (3.1.3.2.1.1) ja sitten verbien adverbialitäydennysten näkökulmasta (3.1.3.2.1.2).

### 3.1.3.2.1.1 Kieliopillisten sijojen käyttö

[Vaikeaa on] nominatiivin, genetiivin, partitiivin käyttö (subjektin, predikatiivin, objektin sijat). (N23/viro)

[Vaikeaa on] subjektin - objektin oikeassa muodossa käyttäminen (nominatiivi akkusatiivi, genetiivi akkus. jne). Ei ole sääntöjä kaikkia tapauksia varten, eikä looginen ymmärtäminen aina auta, vaan täytyy oppia tajuamaan oikeat muodot automaattisesti. (N29/venäjä)

[Vaikeaa on] objektin ja predikatiivin sijat. Noissa kielissä, joita olen opiskellut aikaisemmin, ei ole olemassa mitään, joka olisi voinut auttaa minua ymmärtämään niin oudon ilmiön; esim. unkarin kielessä on vain yksi akkusatiivi – ja kaikki selvä! (M38/ranska)

---

<sup>1</sup> Varsinaisia prepositioita on suomessa vähän. Uralilaiset kielet ylipäätään suosivat postpositioita päinvastoin kuin indoeurooppalaiset kielet, joille on luonteenomaista runsas prepositioiden käyttö (vrt. esim. *puun alla* – *under trädet* – *under the tree*) (M. Korhonen 1991: 35). Suomessa preposition pääsanana on tavallisesti partitiivissa (esim. *ennen aamua*) ja postposition genetiivissä (esim. *yön jälkeen*). Jotkut adpositiot voivat olla sekä pre- että postpositioita (esim. *vastapäätä asemaa* – *asemaa vastapäätä*; *ohi talon* – *talon ohi*). Suomen adpositioiden käyttöä mutkistaa vielä se, että useimpia postpositioita taivutetaan kuten paikan adverbialleja sekä olo- että suuntasijoissa (esim. *edessä* – *edestä* – *eteen*; *päällä* – *päältä* – *päälle*) ja joidenkin päätteet eivät assosioitu nykysuomessa lokaalifunktioihin (esim. *takana* – *takaa* – *taakse*). Adpositiot on kuitenkin maininnut vaikeiksi vain muutama informantti (N = 3 + 3).

Erikseen sijanvalinnan vaikeuksista on kaksi informanttia maininnut subjektin, viisi predikatiivin ja 32 objektin sijanvalinnan. Niiden sijanvalintasysteemi on kompleksinen ja osin keskenään sekaantuva, eikä systeemin ymmärtämiseen saa joko lainkaan tukea muista kielistä, tai suomen ja muiden kielten (suomen sukukielten) systeemien erot tuottavat ongelmia. On jopa koettu, että opetuksessa ei ole osattu antaa selkeitä sijanvalintasääntöjä.

Subjekti on (kirjoitetussa) yleiskielessä useimmiten nominatiivissa (89 %), mutta se voi olla myös partitiivissa (7 %) tai genetiivissä (4 %).<sup>1</sup> Subjektin sijanvalinnan kompleksisuus S2-oppijan kannalta tulee hyvin esille, jos sitä tarkastelee esimerkiksi lausetyypeittäin kiellon ja subjektin tarkoitteen jaollisuuden/rajattuuden vaikutuksen näkökulmasta: intransitiivi-, transitiivi-, predikatiivi- ja muutoslauseessa<sup>2</sup> (translatiivirakenne) subjekti on aina nominatiivissa, kielto tai subjektin tarkoitteen jaollisuus/rajattuus eivät vaikuta subjektin sijaan; muutos- (elatiivirakenne), eksistentiaali- ja omistuslauseen subjekti voi olla nominatiivissa tai partitiivissa, kielto<sup>3</sup> tai subjektin tarkoitteen jaollisuus/rajaamattomuus vaatii partitiivin; nesessiivi- ja permissiivilauseen subjekti on aina genetiivissä, kielto ei vaikuta subjektin sijaan. Siis tunnusmerkittävästi subjektialkuisissa lauseissa (SVX) kielto tai subjektin tarkoitteen jaollisuus/rajattuus ei vaikuta subjektin sijaan mutta adverbialkuisissa (XVS) vaikuttaa. SVX-lauseissa (transitiivilause, intransitiivilause, predikatiivilause, muutoslause/translatiivirakenne, nesessiivilause ja permissiivilause) kielto ei vaikuta subjektin sijaan, koska niissä ei kielletä itse subjektia vaan se, mitä siitä kerrotaan; XVS-lauseissa (muutoslause/elatiivirakenne, eksistentiaalilause ja omistuslause<sup>4</sup>) taas kielto kohdistuu juuri subjektiin ja sitä signaloi subjektin partitiivisija. SVX-lauseiden eli teemapaikassa olevan subjektin sijaan ei myöskään vaikuta sen tarkoitteen jaollisuus/rajattuus, koska se on ennalta tunnettu, mikä tekee siitä rajatun, mutta XVS-lauseiden eli reemapaikassa olevan subjektin sijaan vaikuttaa. (Ks. myös esim. S. Korhonen 2001: 62–63.)

---

<sup>1</sup> Prosenttiluvut ovat HKV-korpuksesta (Hakulinen, Karlsson & Vilkuna 1996 [1980]: 126; ks. myös ISK 2004: 1182).

<sup>2</sup> Leila White: muutos+tulos -lause (ks. edellä s. 89).

<sup>3</sup> Huom. *Eikö pöydällä ole kirja?* (positiivinen presuppositio).

<sup>4</sup> Olosuhteita ilmaisevissa omistuslauseissa (esim. *Hänellä oli raskas työ*) kielto ei vaikuta subjektin sijaan (*\*Hänellä ei ollut raskasta työtä*), koska niissä ei kielletä subjektin (*työ*) olemassaoloa vaan olosuhde (*raskas*).

Tavallisesti ei käytetä viron kielessä predikatiivia partitiivissa ja virolaiselle on vaikea ymmärtää, milloin sen täytyy olla partitiivissa, milloin nominatiivissa. (N21/viro)

Predikatiivi on nominatiivissa (58 %) tai partitiivissa (41 %) ja joskus myös genetiivissä (alle 1 %).<sup>1</sup> Kielto ei vaikuta predikatiivin sijaan. Eila Hämäläinen (1996: 32) on todennut, että tätä sääntöä ei oppikirjoissa tavallisesti ole. ”Monilla oppilailla on käsitys, että tässäkin lausetyypissä kielto laukaisee partitiivin. Sehän ei ole ihme, kun ajatellaan, miten monessa lausetyypissä niin tapahtuu ja miten paljon kiellon ja partitiivin yhteydestä puhutaan opetuksessa.”<sup>2</sup> Sitä vastoin jaollisuus/rajattuus on otettava huomioon valittaessa nominatiivin ja partitiivin välillä: adjektiivipredikatiivin sijanvalintaan vaikuttaa subjektin mutta substantiivipredikatiivin sijanvalintaan itse predikatiivin tarkoitteen jaollisuus/rajattuus. (Ks. esim. S. Korhonen 2001: 64–65). Adjektiivijä ja substantiivipredikatiivit ovat yhtä yleisiä (ks. Hakulinen, Karlsson & Vilks 1996 [1980]: 125), mutta ainakin S2-peruskursseilla substantiivipredikatiivien sijanvaihtelu jää usein vähemmälle huomiolle ja harjoitellaan pääasiassa vain adjektiivipredikatiiveja<sup>3</sup>.

On lisäksi huomattava, että monista kielistä (mm. venäjältä ja unkarista) ainakin preesensissä kopula joko puuttuu kokonaan tai sitä ei käytetä kaikissa persoonissa, ja usein suomen opintojen alussa sellaisten kielten puhujilta kopula jää helposti pois juuri predikatiivilauseesta (esim. \**Kirja kallis*; \**Minä Sonja*). Esimerkiksi kiinassa ja vietnamissa kopulan käyttö riippuu predikatiivin laadusta: substantiivipredikatiivin kanssa käytetään tavallisesti kopulaa, mutta adjektiivipredikatiivit toimivat verbien tapaan, joten niiden kanssa ei tule kopulaverbiä (ks. esim. Mattila 1996: 151).

---

<sup>1</sup> Prosenttiluvut ovat HKV-korpuksesta (Hakulinen, Karlsson & Vilks 1996 [1980]: 129; ks. myös ISK 2004: 1182).

<sup>2</sup> Toisaalta myös muutoslauseen tulos voidaan tulkita predikatiiviksi (ISK 2004: 860); pidän kuitenkin parempana pitää S2-perusopetuksessa kiinni säännöstä, että kielto ei koskaan vaikuta predikatiiviin (vrt. esim. *Hänestä tulee lääkäri* – *Hänestä ei tule lääkäriä*), ja siksi liittää muutoslauseen tulos subjektien joukkoon.

<sup>3</sup> Kokemukseni mukaan oppijoille ei useimmiten tuotakaan ongelmia adjektiivisten predikatiivien vaan kyseisen lauseen subjektin sijanvalinta (esim. \**Kahvia on kallista* – \**Kirjoja ovat kalliita*).

Tällä hetkellä kaikki asiat ovat tuntuneet minusta vaikeammalta, ennen kuin aloin oppia suomea. Syy on, että olen huomannut objektin käyttöjen olevan monimutkaisia. Objektin muodolla on muutama sijamuoto. Sen käytö on hankalaa ymmärtää oikein. (N?/japani)

Objektimuodot eivät ole helppoja. Puolassa ei ole suurta eroa, missä sijamuodossa on objekti, ja ne sijamuodot ovat erilaisia kuin suomen kielessä. (M21/puola)

Objekti on partitiivissa (58 %), nominatiivissa (21 %), genetiivissä (20 %) tai akkusatiivissa (1 %).<sup>1</sup> Nykysuomessa akkusatiivimuoto on vain persoonaan viittaavilla pronomineilla (*minut, kenet*), muuten objekti voi olla samoissa sijoissa kuin subjekti ja predikatiivi (KM 1994: 205; ISK 2004: 881–882). S2-opetuksessa objektin sijat on useimmiten jaettu partitiiviin (partitiiviobjekti) ja akkusatiiviin (totaaliobjekti), joista akkusatiivi voi olla joko genetiiviakkusatiivi, nominatiiviakkusatiivi, monikkoakkusatiivi tai persoona-akkusatiivi (vrt. Vilku 1996: 118–119). On siis katsottu, että muunkielisten oppijoiden kannalta on selvempää koota akkusatiivimuodot yhteen ja pitää ne erillään genetiivin ja nominatiivin muusta käytöstä; akkusatiivi on myös monille tuttu objektin merkitsimenä jo muista kielistä.

Objektin sijat määräytyvät toisaalta semanttisin (akkusatiivi vs. partitiivi), toisaalta syntaktisin (genetiiviakkusatiivi vs. nominatiiviakkusatiivi) perustein. Näistä edellinen voi ainakin opintojen alussa tuntua hyvinkin syvällistä filosofista pohdintaa vaativalta, ja sosiaalistuminen aspektuaalisen ja kvantitatiivisen rajattuuden ideaan ottaakin aikansa; akkusatiivien käyttöjärjestelmä puolestaan asettuu kohdalleen vasta vähitellen eri lausetyyppisiin ja niiden ominaispiirteisiin tutustumisen myötä<sup>2</sup>. Informanteista 32 eli lähes 10 % on maininnut objektin sija- ja valinnan vaikeaksi.

---

<sup>1</sup> Prosenttiluvut ovat HKV-korpuksesta (Hakulinen, Karlsson & Vilku 1996 [1980]: 126; ks. myös ISK 2004: 1182).

<sup>2</sup> Perinteisen säännön mukaan objekti on genetiiviakkusatiivissa rakenteeltaan sellaisissa lauseissa, joissa on tai voisi olla subjekti, ja jos taas lauseessa ei voi esiintyä subjektia, niin objekti on nominatiivimuotoinen, koska mitään erityistä objektin tunnusmerkkiä ei tarvita (esim. Siro 1964: 85; Wiik 1972: 9–10). Pentti Leino on huomauttanut tämän säännön puutteellisuudesta, eli sääntö ei ota huomioon puhekielen lauseita, joissa passiivimuotoinen verbi voi saada subjektin (esim. *Me luetaan tämä kirja kurssilla*) (1991:20). Perinteisen säännön ulkopuolelle jää myös nesessiivilause; nykykieliopeissa (ks. esim. Hakulinen & Karlsson 1979: 158; KM 1994: 162; ISK 2004) subjektin sijaksi hyväksytään myös genetiivi. Kokemukseni mukaan genetiiviakkusatiivin ja nominatiiviakkusatiivin vaihtelu sisäistetään parhaiten peruslausetyyppien (ks. edellä s. 89) ja niiden ominaispiirteiden opetuksen myötä, ts. nominatiiviakkusatiivi imperatiivi-, impersonaali- ja nesessiivilauseissa ja muissa genetiiviakkusatiivi paitsi tietenkin impersonaali- ja nesessiivilauseissa ja muissa nominatiiviakkusatiivi; monikko- ja persoona-akkusatiivi käyvätkin sitten kaikissa transitiivisissa lausetyypeissä.

Valitessaan akkusatiivin ja partitiivin välillä S2-oppijan on otettava huomioon sekä kiellon että jaollisuuden/rajattuuden vaikutus: (1) Sisällöltään kieltävissä tai epäilevissä lauseissa on partitiiviobjekti. Kielto sana tai sen puuttuminen eli lauseen syntaktinen rakenne ei kuitenkaan vaikuta sijanvalintaan<sup>1</sup>. (2) Suomessa toiminnan aspekti osoitetaan objektin sijalla, kun taas monissa kielissä (esim. englannissa ja venäjässä) aspekti näkyy verbistä.<sup>2</sup> Lisäksi joidenkin verbien (ns. prosessiverbit) teonlaatuun ei kuulu esimerkiksi jonkin tuottaminen tai muuttaminen eli ”tulos”, joten niiden objektin on aina oltava partitiivissa. (3) Itse objektin tarkoituksen jaollisuus/rajattuus säätelee myös sijanvalintaa. (Ks. esim. KM 1994: 162–163; Vilkuna 1996: 120–125; S. Korhonen 2001: 68–70.)

Kielioppi on vaikeaa, ja nimenomaan partitiivin käyttämisen säännöt. (N24/unkari)

Partitiiviin katsoen on liian paljon sääntöjä ja joskus on vaikeaa ratkaista mikä toimii. (N21/unkari)

Englannin kielessä partitiivi on aina *s* [!]. 1 *car* – 2 *cars* – paljon *cars* jne. Suomeksi on ehkä vaikein asia muistaa. (M41/englanti)

[Vaikeaa on] muistaa partiivin käyttöä. Partitiivi on suomen kielen ominaisuus. Meidän on ymmärrettävä suomalaisten ajatuksia. (M33/korea)

Kieliopissa partitiivi on vaikeinta – on vaikea ymmärtää italialaisena milloin pitää käyttää partitiivia ja milloin ei. (M28/italia)

Partitiivi on sijoista hankalin, koska sille ei välttämättä löydy kattavaa vastinetta muista kielistä kuten muille kieliopillisille sijoille eikä sitä useiden muiden sijojen tavoin voi kääntää muihin kieliin esimerkiksi jollain prepositiolla (vrt. Silfverberg 1993: 249); hankaluus näkyy myös introspektiovastauksista, sillä partitiivin käyttö on yksi frekventeimmin vaikeaksi mainittu seikka (N = 46) (ks. myös luku 3.3). Suomen sukukielistä esimerkiksi unkarissa ei ole partitiivia lainkaan, ja virossa partiivin käyttö poikkeaa monessa suhteessa suomesta; esimerkiksi adjektiivipredikatiivi ei voi koskaan olla partitiivissa (esim. *Kohv on kallis* ’Kahvi on kallista’ – *Raamatud on kallid* ’Kirjat ovat kalliita’).

<sup>1</sup> Vrt. esim. *Eikö oteta jo joulukoristeet esiin?* – *Jaksammeko aloittaa koristelua vielä?*

<sup>2</sup> Esim. resultatiivinen/irresultatiivinen, perfektiivinen/imperfektiivinen, terminatiivinen/kursiivinen ja teellinen/ateellinen aspekti (ks. Leino 1991: 138–156).

Suomen partitiivin käyttö on sidoksissa lauseen polaarisuuteen, subjektin, (substantiivi)predikatiivin ja objektin tarkoitteen jaollisuuteen/rajattuuteen sekä toiminnan aspektiin ja luonteeseen (ks. edellä). Lisäksi partitiivia käytetään muun muassa määrän ilmausten ja adpositioiden kanssa, joskus ajan, tavan ja syyn adverbiaaleissa, temporaalirakenteessa, komparatiivin yhteydessä sekä erilaisissa toivotuksissa ja tervehdyksissä. (Ks. esim. Penttilä 1963: 361–371.) Partitiivisijalle on siis kasautunut monenlaisia ja monilähtöisiä funktioita, ja onkin odotuksenmukaista, että näin monifunktionen sija tuntuu vaikealta. Sijan nimi 'osa jostakin' kattaa vain osan sen käyttöalasta ja on siksi harhaanjohtava; Olli Nuutinen (1994: 30) onkin ehdottanut sijan nimeksi esimerkiksi ”yleissijaa”, joka kuvaisi paremmin sen yleistä luonnetta.

Osan partitiiviesiintymistä oppija omaksuu kuitenkin kiinteinä sanontoina ja sanaliitteinä edes välttämättä tunnistamatta niissä partitiivimuotoa tai suhteellisen helposti automatisoituvina sääntöinä, mutta subjekti-, predikatiivi- ja objektitapaukset tuottavat paljon päänvaivaa (Hämäläinen 1994: 23); niiden sijana partitiivia voisi yksinkertaisimmin kuvata eräänlaisena miinus-sijana (vrt. Nuutinen 1994: 29), johon liittyy sellaisia ominaisuuksia kuin [-tulos] ja [-rajattu]<sup>1</sup>, kun taas nominatiivi ja akkusatiivi ovat plus-sijoja eli [+tulos] ja [+rajattu].

---

<sup>1</sup>Esim. Heikki Kangasniemen S2-opetukseen tarkoitettussa kielioppi- ja harjoituskirjassa todetaan partitiivista yksikantaan: ”Partitiivin perusfunktio on ilmaista indefiniittisyyttä.” (1998: 31.) Esimerkkinä partitiivista annetaan vain sen käyttö lukusanojen yhteydessä, joten jää epäselväksi, tarkoitetaanko indefiniittisyydellä NP:n tarkoitteen uutuutta vai rajaamattomuutta vai molempia. Notiivisella spesieksellä ei suomessa kuitenkaan ole itsenäistä ilmaisinta (ks. esim. T. Itkonen 1976: 214; Vilkuna 1996: 101). ”Epämääräiset ja määräiset paljoudet ovat tietysti tunnettuudeltaankin epämääräisiä tai määräisiä, mutta tämä on suomessa [- -] saattoilmiö, ja jaoton kokonaisuus voidaan ilmaista vain yhdellä tavalla.” (T. Itkonen mp.) Niinpä esim. lauseen *There is a car in the yard* käännösvastineeksi ei sovi *Pihalla on autoa*.

### 3.1.3.2.1.2 Verbien adverbialitäydennykset

Suomessa on usein toinen perspektiivi. *Jäädä* → *Suomeen* (mutta *jäädä* ei ole liikkea). (M35/saksa)

Rektiot ovat todellisesti mahdotonta. (M45/hollanti)

[Vaikeaa on] sijamuodot. Jos minä puhun siten usein käänän lause virosta suomeen. Joskus voin sanoa oikein koska myös virossa puhutan samalla tavalla. mutta joskus, useimmin täytyisi minulla ajatella toisella tavalla. – niin kun suomallaiset. (N19/viro)

Kielet jäsentävät todellisuutta hieman eri tavoin, ja siksi suomen sijamuotojen käyttö ei ole ongelmattonta edes äidinkielenään lähisukuista synteettistä kieltä puhuvallekaan, kuten esimerkiksi seuraavista suomen ja viroon paikallissijaeroavuuksista voi päätellä: *Naista syytettiin varkaudesta* – *Naist süüdistati varguses* (suomessa erosija – virossa olosija); *Pojat osallistuvat kilpailuun* – *Poisid osalevad võistluses* (suomessa tulosija – virossa olosija); *Mies myöhästyi junasta* – *Mees hilines rongile* (suomessa sisäinen erosija – virossa ulkoinen tulosija). (S. Korhonen 2001: 140–150.)

Sijanvalinnan on maininnut vaikeaksi 75 ja verbien rektiot 46 informanttia. Verbien rektiolla tarkoitetaan yleisesti sitä, että tietyn verbin täydennys on aina tietyssä sijassa, esimerkiksi *tykkätä*-verbin adverbialitäydennys on aina elatiivissa (*Tykkään jäätelöstä*) ja *kyllästyä*-verbin illatiivissa (*En koskaan kyllästy jäätelöön*) (ISK 2004: 1177–1178). Verbien rektiot voidaan määritellä myös laajemmin eli käsittämään kaikkien verbien valenssiin kuuluvien täydennysten eli subjektin, predikatiivin ja objektin sekä erityyppisten adverbialien moninaisesti motivoidut sijanvalinnat (esim. Pajunen 1999).<sup>1</sup> Sijanvalinnan ja verbien rektiot maininneista informanteista on samoja vain seitsemän: onkin siis mahdollista, että suurin osa verbien rektiot maininneista käsittää rektion laajasti. Joka tapauksessa voisi olettaa, että useimmilla näihin vastauksiin sijanvalinnan ja verbien rektioiden vaikeuksista sisältyy myös ajatus adverbialitäydennyksistä ylipäättään.

---

<sup>1</sup> Rektion määritelmistä ks. tarkemmin esim. Nissilä (2011: 89–101).



Verbien adverbialitäydennysten sijanvalinta vaatii sekä paikallissijojen että verbien semantiikan hallintaa: S2-oppijan on siis osattava valita toisaalta sisäisten, ulkoisten ja abstraktien<sup>1</sup> paikallissijojen väliltä ja toisaalta olo-, ero-, ja tulosijojen väliltä. Vertaan seuraavassa suomen sisäisten ja ulkoisten paikallissijojen<sup>2</sup> osin sijojen ja osin verbien semantiikasta rakentuvaa käyttöjärjestelmää vielä tarkemmin viroon (ks. edellä): vertailu paljastaa toisaalta, miksi peräti kolmasosa (N = 13/38) vironkielisistä informanteista pitää suomen verbien rektioita vaikeina ja toisaalta miten läheisissäkin sukukielissä sijojen semanttiset ja verbien direktionaaliset funktiot saattavat jäsenyä eri tavalla; monin paikoin viroon systeemissä voi tunnistaa indoeurooppalaisten kielten systeemien vaikutuksen.<sup>3</sup> (Ks. myös S. Korhonen 2001: 140–150.)

Suomi ja viro ilmaisevat lokaliteettia, tapaa ja välinettä sekä omistusta pitkälti samoin keinoin, mutta erojakin on: suomessa IN-, FAST-, VIA-, ON-, AT-, CIRC-, WITH/BY- ja POSS-funktioita<sup>4</sup> voidaan ilmaista pelkästään paikallissijoilla, kun taas virossa paikallissijojen lisäksi käytetään muita sijamuotoja tai postpositioita, eikä suomen ja viroon paikallissijojenkaan käyttö ole yksiyksinen. IN-funktiossa käytetään suomessa ja virossa sisäpaikallissijoja (*Opiskelijat istuvat luokassa* – *Õpilased istuvad klassis*; *Aloitamme sinusta* – *Alustame sinust*; *Olen kiintynyt isoäitiin* – *Olen kiindunud vanaemasse*), mutta aina suomen ja viroon ilmaukset eivät käy yksiin (*Se vaikutti minuun* – *See avaldas mulle sügavat mõju*, vrt. *Das hat einen*

<sup>1</sup> Essiivistä ja translatiivista käytetään myös käsitettä *yleinen* paikallissija (esim. Siro 1964), ISK:ssa (2004) ne ovat *abstrakteja* paikallissijoja.

<sup>2</sup> Abstrakteista paikallissijoista ja ylipäätään temporaalisten ja identifioivien ilmausten sijanvalinnasta ks. esim. S. Korhonen (2001: 129–130).

<sup>3</sup> On huomattava, että tässä olevat esimerkit antavat vain yleiskuvan suomen ja viroon eroista ja samankaltaisuuksista; osa esimerkkilauseista on omiani, osa on poimittu suoraan Raili Poolilta (1996) ja Hannu Remekseltä (1983). Ks. myös Nissilä (2011).

<sup>4</sup> Käytän kuvauksen apuna seuraavia osin englannin prepositioita vastaavia (vrt. Hämäläinen edellä s. 98) funktiokäsitteitä: IN-funktio ilmaisee teeman sijainniksi, suuntaisuuden lähtökohdaksi tai suuntaisuuden päätepisteeksi referenssin kohteen sisäpuolen; FAST-funktio ilmaisee teeman sijainniksi, suuntaisuuden lähtökohdaksi tai suuntaisuuden päätepisteeksi referenssin kohteen pinnan; VIA-funktio ilmaisee siirtymän tapahtuvan referenssin kohteen kautta; ON-funktio ilmaisee teeman sijainniksi, suuntaisuuden lähtökohdaksi tai suuntaisuuden päätepisteeksi referenssin kohteen yläpinnan; AT-funktio ilmaisee teeman sijainniksi, suuntaisuuden lähtökohdaksi tai suuntaisuuden päätepisteeksi spesifioimattoman lokaliteetin; CIRC-funktio ilmaisee teeman sijainniksi, suuntaisuuden lähtökohdaksi tai suuntaisuuden päätepisteeksi referenssin kohteen, joka on tila tai tapahtuma; WITH/BY-funktio ilmaisee tapaa tai välinettä; POSS-funktio ilmaisee erottamatonta tai luovutettavaa omistusta, referenssin kohde voi olla elollinen tai eloton. Käyttämäni funktiokäsitteiden pohjana on konseptuaalisen semantiikan teorian kuvaus ja käsitteistö (Jackendoff 1985 [1983]; Leino, Helasvuo, Lauerma, Nikanne & Onikki 1990; ks. tarkemmin S. Korhonen 2001: 121–150).

*starken Eindruck auf mich gemacht*). **FAST**-funktiossa käytetään suomessa ja virossa sisäpaikallissijoja (*Housut ovat jalassa – Püksid on jalas*), virossa lisäksi sisäpaikallissijaisia postpositioilmauksia (*Verhot ovat ikkunassa – Kardinat on akna ees*) tai ulkopaikallissijoja (*Ovessa on lappu – Uksel on sedel*). Syynä ulkopaikallissijojen käyttöön tällaisissa ilmauksissa voisi olla ehkä se, että mikä suomessa jäsentyy FAST-funktioksi onkin virossa POSS-funktio (vrt. *Uksel on sedel – Majal on uued aknad*). **AT**-funktiossa käytetään suomessa ulkopaikallissijoja, virossa sisäpaikallissijoja (*Olimme kaupungilla – Olime linnas*) tai sisäpaikallissijaisia postpositioilmauksia (*Seisoskelimme koululla – Seisime kooli juures*); viro ei tee samalla tavalla eroa spesifioidun ja spesifioimattoman lokaliteetin välillä kuin suomi (vrt. *Olimme kaupungissa – Olime linnas; Olimme kaupungilla – Olime linnas*). Habitiivisten direktionaalisten verbien (ks. esim. Siro 1975: 98–99) kanssa myös virossa on AT-funktioissa ulkopaikallissija (vrt. POSS-funktio jäljempänä) (*Miksi et vastaa minulle? – Miks sa mulle ei vasta?*). **CIRC**-funktiota ilmaistaan sekä suomessa että virossa monin tavoin, jotka ovat osin samoja (esim. *Hän on kävelemässä – Ta on jalutamas; Olimme häissä – Olime pulmas; Olimme lomalla – Olime puhkusel*), mutta erojakin on (esim. *Olimme kalassa – Olime kalat; Olimme kokouksessa – Olime koosolekul; Olimme kahvilla – Olime kohvi joomas*). **WITH/BY**-funktiossa käytetään suomessa adessiivia, virossa komitatiivia (*Puhu kovemmalla äänellä! – Räägi kõvema häälega!; Matkustimme sinne junalla – Sõitsime sinna rongiga*). **POSS**-funktiossa käytetään suomessa ulko- tai sisäpaikallissijaa riippuen siitä, onko referenssin kohde elollinen vai eloton, virossa käytetään aina ulkopaikallissijaa (*Minulla on kirja – Mul on raamat; Talossa on uudet ikkunat – Majal on uued aknad*). **VIA**- (*Menimme ovesta – Läksime uksest*) ja **ON**-funktioita (*Kirja on pöydällä – Raamat on laual*) ilmaistaan suomessa ja virossa samalla tavalla.

Suomen kielessä adverbiaalinen edussanana toimivan verbin semantiikasta puolestaan riippuu se, valitaanko olo-, ero- vai tulosija. Jos verbin semantiikkaan kuuluu liike, suunta tai muutos eli konkreettinen tai abstrakti siirtymä, verbi on dynaaminen ja vaatii ero- tai tulosijan; vastaavasti jos verbin semantiikkaan ei kuulu siirtymää, se on staattinen ja vaatii olosijaisen määritteen. (Esim. Lepämaa 1996.) Tämä edellyttääkin usein suomenoppijalta aivan uutta ajattelutapaa. Suomi (kuten muutkin suoma-

lais-ugrilaiset kielet) käyttää suuntasijoja useiden sellaisten verbien yhteydessä, joihin indoeurooppalaiset kielet liittävät olosijaisen prepositioilmauksen: indoeurooppalaisissa kielissä päähuomio on itse tapahtumassa, suomessa taas tapahtuman seurauksissa (vrt. *Hän jätti meidät pulaan* – *Han lämnade os i sticket*; *Sormus löytyi lattialta* – *Man hat den Ring auf dem Fussboden gefunden*). (Leino 1983 [1981]: 205.) Suomessa staattisia verbejä ovat lähinnä vain sellaiset, jotka korostavat paikallaan oloa tai liikkumattomuutta (Lepäsmä mt.) (esim. *asua, istua, levätä, maata, pysyä, seisoa* ja *olla*); valtaosa suomen verbeistä on dynaamisia, siirtymää ilmaisevia.

Sekä suomessa että virossa staattisten eli **BE**-funktioisten<sup>1</sup> sekä dynaamisten **FINISH+START**-funktioisten<sup>2</sup> verbien täydennykset ovat olosijoissa (*Asumme Helsingissä* – *Elame Helsingis*; *Käyn usein elokuvissa* – *Käin tihti kinos*) ja **NOT-START**-funktioisten tulosijoissa (*He jäivät kotiin* – *Nad jäid koju*). **START**-funktioisten verbien kanssa käytetään suomessa erosijoja, virossa ero- (*Luin uutisen lehdestä* – *Lugesin uudise lehest*; *Poika tuli syömästä* – *Poiss tuli söömast*) ja olosijoja (*Epäilin häntä varkaudesta* – *Kahtlustasin teda varguses*) tai postpositioilmauksia (*Lapset riitelivät leluista* – *Lapsed tülitsevad mänguasjade pärast*; *Hän kiitti minua avusta* – *Ta tänas mind abi eest*; *Olen kiinnostunut urheilusta* – *Tunnen huvi spordi vastu*; *Hän iloitsi lahjasta* – *Ta rõõmustas kingituse üle*). **FINISH**-funktioisten verbien kanssa käytetään suomessa tulosijoja, virossa tulo- (*Hän sairastui koleraan* – *Ta haigestus koolerasse*; *Poika tuli syömään* – *Poiss tuli sööma*) ja olosijoja (*Petyin elokuvaan* – *Pettusin filmis*), komitatiivia (*Lopetamme tähän* – *Sellega lõpetame*), terminatiivia (*Se ulottuu taivaaseen!* – *See ulatub taevani!*) tai postpositioilmauksia (*Pukuun kuuluu valkoinen paita* – *Ülikonna juurde kuulub valge särk*; *Me luotamme sinuun* – *Me loodame sinu peale*; *Nauroimme hänen vitseilleen* – *Naersime ta naljade üle*; *Vaihdan auton asuntoon* – *Vahetan auto korteri vastu*). Suomen MA-infinitiivin illatiivin sijaan virossa on joko suomen MA-infinitiivin illatiivin vastine MA-infinitiivi (*Opetin lasta lukemaan* – *Õpetasin last lugema*) tai

<sup>1</sup> Verbien direktionaalista funktioista käytän tässä seuraavia käsitteitä: BE (staattiset verbit), START ja FINISH (dynaamiset, konkreettista tai abstraktia siirtymää ilmaisevat verbit: siirtymässä kyse jostain lähtemisestä tai johonkin tulemisesta/pyrkimisestä), FINISH+START (”meno-paluu” -verbit), NOT-START ja NOT-FINISH (siirtymän estymistä ilmaisevat verbit). Ks. tarkemmin S. Korhonen (2001: 121–150).

<sup>2</sup> Kun verbin semantiikkaan kuuluu sekä johonkin meneminen että sieltä lähteminen, ei voida valita joko tulosijaa tai erosijaa – on siis käytettävä olosijaa.

suomen A-infinitiivin vastine DA-infinitiivi (*Lapset auttavat äitiä siivoamaan* – *Lapsed aitavad emal koristada*). Suomea ja viroa vertailtaessa huomataan myös, että joidenkin verbien täydennys voidaan tulkita yhtä hyvin lähtökohdaksi kuin päätepis- teeksikin, ts. verbit voivat olla yhtä hyvin START- kuin FINISH-funktioisiakin (*Minusta tuntuu, että se ei ole hyvä idea* – *Mulle tundub, et see ei ole hea idee*; *Liisa kyllästyi kirjaan nopeasti* – *Liisa tüdines raamatust kiiresti*).<sup>1</sup> NOT-FINISH-funktioisten verbien kanssa käytetään suomessa erosijoja, virossa pääasiassa erosijoja (*Vältyimme onnettomuudelta* – *Pääsesime õnnetusest*), mutta joskus tulosijakin on mahdollinen (*Myöhästyin junasta* – *Jäin rongist maha ~ Jäin rongile hiljaks*). Suomen MA-infinitiivin elatiivin sijaan virossa on joko MA-infinitiivin elatiivi (*Hänet pelastettiin hukhumasta* – *Ta päästeti uppumast*) tai DA-infinitiivi (*Kielsin häntä puhumasta* – *Keelasin tal rääkida*).

Suomen ja viron eroavuudet selittyvät ainakin osin indoeurooppalaisten kielten, erityisesti saksan, vaikutuksesta viroon: (1) Virossa on enemmän verbejä, joiden täydennykset ovat olosijoissa. Indoeurooppalaisissa kielissä usein esimerkiksi FINISH-funktioisten verbien täydennysten kanssa käytetään olosijaista prepositiota, ts. pääte- pistettä ei signaloida (vrt. Ingo 2000: 273), vrt. *Osallistuin kokoukseen* – *Osalesin koosolekul* – *Ich nahm an der Versammlung teil*. (2) Virossa käytetään postpositioita funktioissa, joita suomessa ilmaistaan paikallissijoilla, vrt. *Pukuun kuuluu valkoinen paita* – *Ülikonna juurde kuulub valge särk* – *Zu dem Anzug gehört ein weißes Hemd*; *Mari pahastui Anneen* – *Mari solvus Anne peale* – *Mari ärgerte sich über Anne*; *Vaihdan auton asuntoon* – *Vahetan auto korteri vastu* – *Ich tausche das Auto gegen die Wohnung*. (3) Suomessa asiantilat ja ilmiöt nähdään yleisemmin paikallis- suhteina, vrt. *Mart tyytyi tilanteeseen* – *Mart leppis olukorraga* – *Mart gab sich mit der Lage zufrieden*.

Tämä suomen ja viron vertailu osoittaa, miksi suomen loogiselta vaikuttava verbien adverbiaalitäydennysten sijanvalintasysteemi ei ole sitä välttämättä muunkielisille, ei edes lähisukukielen puhujille.

<sup>1</sup> Tämä näkyy muun muassa suomen tunneverbeistä, esim. *Pidän sinusta mutta Ihastuin häneen* – *Tykkään jäätelöstä mutta En koskaan kyllästy jäätelöön*; näiden verbien adverbiaalitäydennys on aina samassa sijassa, joten ne opitaankin rektioina (vrt. edellä s. 104).

### 3.1.4 Sanasto

Informantit ovat maininneet vaikeaksi suomen kielen omaperäisen sanaston ylipäättään (N = 62) ja erikseen pitkät sanat (N = 18), yhdyssanat (N = 5), lukusanat (N = 3) sekä demonstratiiviset proadverbit (N = 1). (Asetelma 3.6.)

**Asetelma 3.6** Suomen kielessä on vaikeaa: SANASTO

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET (N = 345)
Sanasto	62	arabia 1/bulgaria 2/englanti 7/flaami 1/hollanti 4/italia 4/japani 1/komi 1/mari 1/norja 2/punjabi 1/puola 2/ranska 3/ruotsi 2/saksa 11/saksa-englanti 1/unkari 6/slovakki 1/tanska 2/venäjä 4/viro 5
Idiomit	2	englanti 1/hollanti 1
Pitkät sanat	18	hollanti 1/ruotsi 3/saksa 1/somali 1/unkari 7/venäjä 4/viro 1
Yhdyssanat	5	bulgaria 1/komi 1/venäjä 3
Lukusanat	3	englanti 1/ranska 1/venäjä 1
Dem. proadverbit	1	venäjä 1

[Vaikeaa on] sanojen muistamisessa. Suomen kieli on erilainen kuin muut eurooppalaiset kielet. (M29/arabia)

[- -] paljon omaa sanoja (tarkoitin sanoja kuin ”computer”, ”international”, ”organization” jne, jotka suomeksi ovat ”tietokone”, ”kansainvälinen”, ”järjestö”, jne). Joskus se on vaikeaa muistaa niitä. (N23/bulgaria)

Tässä kielessä ei ole universaalisia sanoja, jota on melkein Euroopan joka kielessä tavattavissa (esim. *park, januar, sport*). (N21/unkari)

Sanat ovat niin erikoisia. Ei ole mitään yhteistä muilla kielillä, minä tunnen. (N32/tanska)

Sanat ovat aivan erilaisia kuin indoeurooppalaisissa kielissä [- -]. (N29/englanti)

Suomi on kreatiivinen kieli, suomen kieleen luodaan uusia suomalaisia sanoja – niitä ei löydä toisessa kielessä. (N41/ruotsi)

[Suomen kielessä on vaikeaa se, että siinä on] paljon aitoja sanoja, esim. *puhelin*. (N33/unkari)

Suomen kielen sanaston tunnusomaisimpia piirteitä on omaperäisten sanojen suuri osuus, laskutavan mukaan 50–80 %. Suomen kielen sanavarat koostuvat pääasiassa seuraavista aineksista (sulkeissa muutama sattumanvaraisesti valittu esimerkkisana): (1) Vanha omaperäinen sanasto eli uralilaiset (*isä, kala, polvi*), suomalais-ugrilaiset (*ilma, jalka, poika*), suomalais-permiläiset (*koski, sääri, äijä*), suomalais-marilaiset (*kevät, kyntää, selkä*), suomalais-mordvalaiset (*kysyä, sormi, työ*) sekä varhais- (*ilves, sataa, veli*) ja myöhäiskantasuomalaiset (*eilen, lentää, velka*) sanat. (2) Ns. indouralilaiset sanat (*nimi, vesi, viedä*) ja vanhat indoeurooppalaiset eli arjalaiset (*omena, ostaa, sata*), balttilaiset (*heinä, tytär, seinä*), germaaniset (*kansa, pyhä, rauta*) ja slaavilaiset (*lusikka, porkkana, risti*) lainat. (3) Nuoret yleis- (*poni, ralli, taksi*), erikois- (*banaani, fyysiikka, hierarkkinen*) ja sitaattilainat (*knock-out, lady, pizza*) englannista, ruotsista, venäjistä jne. (4) Uudissanat eli murteista yleiskieleen (usein uudessa merkityksessä) otetut sanat (*juna, tehdas, sivistys*), käännöslainat (*aivopestä, ilmapallo, kirjapaino*) sekä johtamalla tai yhdistämällä luodut omaperäiset sanat. (Ks. esim. Häkkinen 1990: 163–273; Ingo 2000: 100–109; Lehtikoinen 1994: 238–255.)

Kun opiskelin englantia [- -], tarvitsin ymmärtää vain kielioppi, mikä oli samoin kuin ranskaa, mikä oli erilainen. Sanoja ovat melkein samoin. (N26/ranska)

Helsingin Sanomien artikkelissa *Vaikean kielen kangistamat* (Laurila & Seppänen 1997) on esitetty seuraavanlainen suomen, englannin, ruotsin, saksan, ranskan, italian ja espanjan sanastoverailu yhtenä esimerkkinä niistä seikoista, jotka tekevät vieraat (indoeurooppalaiset) kielet suomalaisille vaikeiksi: *aurinko – sun – sol – Sonne – soleil – sole – sol*; *Ruotsi – Sverige – Sweden – Schweden – Suede – Svezia – Suecia*; *äiti – mother – mamma – Mutter – mère – madre – madre*; *keskiyö – midnight – midnatt – Mitternacht – minuit – mezzanotte – medianoche*; *valokuva – photograph – fotografi – Photographie – photo – fotografia – fotografia*; *keskusta – center – centrum – Zentrum – centre – centro – centro*. Näitä sanaketjuja voi tietysti lukea myös toisinpäin, siis miten vierailta suomen kielen sanat näyttävät S2-oppijoista: informantit ovatkin pitäneet sanastoa yhtenä suomen kielen vaikeimmista asioista (N = 62) (ks. myös luku 3.3). Tällaisen suurelta osin vierashahmoisen sanaston mieleen painaminen vaatii ehkä myös kokonaan uusia oppimisstrategioita, jos on

tottunut siihen, että uuden kielen sanavarastoa kartuttaessaan on voinut tukeutua äidinkieleensä tai muihin osaamiinsa kieliin. Håkan Ringbomin (1987: 59) mukaan esimerkiksi Hammerin ja Monodin englanti–ranska-sukulaissanakirjassa (*English-French Gognate Dictionary* 1976) on yhteensä 10 993 sanaa ja niistä suurin osa sellaisia, jotka voisivat kuulua keskitason kielenoppijan sanavarastoon.

Jotkut informantit ovat maininneet vaikeiksi pitkät sanat (N = 18) ja yhdyssanat (N = 5).<sup>1</sup> Kukaan heistä ei ole selittänyt vastaustaan mitenkään, joten on mahdotonta tietää, onko kyseessä morfologinen vai semanttinen ongelma. Suomen sanat voivat olla morfologisesti hyvinkin kompleksisia, esimerkiksi yhdyssana tai johdos on voitu muodostaa useasta osasta ja siihen voi liittyä luvun ja sijan morfi sekä omistusliite ja liitepartikkeleita (äärimmillään esim. *elinkeinoasiamiehillämme kinkö* tai *epäkohteliaisuuksillaankaan*). On selvää, että näin muodostettujen pitkien sanojen merkityksen hahmottaminen sekä sanojen muistaminen ja tuottaminen on vaikeaa. Myös lukusanat on vain mainittu (N = 3) vaikeana asiana, mutta voisi olettaa, että niidenkin vaikeus on juuri morfologisessa kompleksisuudessa (esim. *kuudensissakymmenensissäkolmansissa*).

Johdokset voivat olla hankalia myös siksi, että ne näyttävät/kuulostavat samankaltaisilta (esim. *kuulla – kuunnella – kuuntelu – kuulo*). Hannele Branch (1998:66) on todennut, että varsinkin transitiivi- ja intransitiiviverbien erillään pitäminen on vaikeaa<sup>2</sup> ja vielä erityisesti niille opiskelijoille, jotka osaavat vain englantia, koska englannissa samaa verbiä käytetään usein sekä transitiivisesti että intransitiivisesti (*find* 'löytää/löytyä', *close* 'sulkea/sulkeutua'). Suomen johtimilla saattaa myös olla useita merkitystehtäviä, mikä vaikeuttaa johdosten ymmärtämistä (*pukeutua – ajautua*), eikä kaikkia yhdyssanojakaan voi ymmärtää osien merkityksen perusteella (*vanha-poika, kissanristiäiset*). Varsinkin johdosten ja yhdyssanojen muodostaminen on vieraskieliselle vaikeaa, koska siihen ei useinkaan saa tukea muista kielistä (*suomenpu-*

---

<sup>1</sup> Suomen kielen sanoista ylivoimaisesti frekventimpiä ovat perussanat. Johdoksia käytetään huomattavasti vähemmän (*Suomen kielen taajuussanastossa* 50 yleisimmän sanan joukossa on kolme johdosta), ja yhdyssanat ovat käytössä vielä harvinaisempia (500 yleisimmän sanan joukossa on 10 yhdyssanaa). Yleiskielen sanavaroista on perussanoja kuitenkin vain 12 %, johdoksia ja yhdyssanoja on molempia noin 44 %. (Lepämaa, Lieko & Silfverberg 1996: 12.)

<sup>2</sup> Ks. myös Siitonen (1999); myös jäljempänä s. 225.

*huja – tšelovek govorjaštši po-finski*). Jopa viron sananmuodostus poikkeaa jonkin verran suomalaisesta, esimerkiksi yhdyssanat ovat valtaosin genetiivialkuisia (*merimies – meremees* ’merenmies’) ja johtimista vain osa on yhteisiä (*laulaja – laulja* mutta *pakolainen – põgenik*) (Remes 1983: 173–329), ja ylipäätään virossa käytetään vähemmän yhdyssanoja (*pullakahvit – kohv ja sai*) ja johdoksia (*vanhemmuus – (lapse) vanem olemine*) kuin suomessa (Metslang 1994: 204). (Vrt. toisaalta luku 3.2.4.)

Ihan alussa oli vaikeaa muistaa sanat koska ne olivat niin outoja ja ”kaikki samanlaiset”. (N26/saksa)

Johdosten ohella myös johtamattomat sanat ovat vieraskielisestä sekaannuttavan samanmahmoisia, mikä johtuu toisaalta siitä, että suomessa on vähän foneemeja, toisaalta taas siitä, että tätä vähäisyyttä kompensoi foneemien distinktiivinen kvantiteettioppositio (esim. *tuli – tulli – tuuli*) (ks. myös luku 3.1.2).

Yksi venäjänkielinen informantti on maininnut suomen kielen vaikeutena demonstratiiviset proadverbit *täällä – tuolla – siellä*. Monissa kielissä spatiaalinen deiksis on kaksijakoinen eli lähellä puhujaa tai kaukana puhujasta, esimerkiksi venäjässä *zdes* ’täällä’ – *tam* ’tuolla/siellä’ tai *ètot* ’tämä’ – *tot* ’tuo/se’. Suomen kielen kolmijäseninen systeemi tuntuu varsinkin opintojen alussa oppijoista hämmentävältä, mikäli muiden heidän tuntemiensa kielten systeemi on vähempi- tai useampijäseninen (vrt. jäljempänä s. 126 ja 132). Demonstratiiviset pronominit ja proadverbit ovat hyvä esimerkki siitä, miten sanojen semanttiset kentät voivat poiketa toisistaan eri kielissä. Uuden kielen oppiminen edellyttääkin jossain määrin uudenlaista tapaa jäsentää maailmaa myös sanaston tasolla.



Erwin Stengal (1939: 477) on todennut idiomeista: ”They are traps in the language. Their real meaning and their real effect always remain a little mysterious to the foreigner.” Sylviane Grangerin (1998: 158–159) mukaan olisi ideaalista, jos niin opettajilla kuin oppikirjojen tekijöilläkin olisi käytettävissään idiomien ja muidenkin vaikiintuneiden monisanaisten leksikaalisten yksidiomien (*prefabricated language, prefabricated patterns, prefabs*<sup>1</sup>) opettamisen tukena kolmenlaiset kuvaukset eli kuvaukset kohdekielen, lähdekielten ja oppijankielen ilmauksista. Jotta opetus osattaisiin kohdentaa oikein, tulisi sen siis pohjata paitsi kohdekielen todelliseen käyttöön, myös oppijoiden mahdollisten ongelmien lähteisiin; äidinkieli selittää osan ongelmista, oppijankieltä tutkimalla saadaan esille eri kielten puhujien samansuuntaiset poikkeavat piirteet. (Ks. myös Jantunen 2009.)

Ylipäätään sanaston oppimiseen vaikuttaa kuitenkin ennen kaikkea oppijan oma toiminta: ”The changes of an L2 word becoming entrenched in long-term memory are influenced by the degree of cognitive (and affective) involvement on the part of the learner” (Deconinck, Boers & Eyckmans 2010: 95). Siitä miten vieraan/toisen kielen sanastoa tulisi opettaa ja opiskella, on sanaston oppimisesta tehdyissä tutkimuksissa (ks. Laurinen 1990: 47–48<sup>2</sup>) esitetty keskeisinä periaatteina seuraavia<sup>3</sup>: (1) Opetettavista sanoista tulee antaa paljon esimerkkejä, ja samoja sanoja tulee käyttää erilaisissa asiayhteyksissä. (2) Uudet sanat pitäisi liittää oppijan aiempiin skeemoihin. (3) Oppijan oma aktiivisuus ja sitoutuminen opiskelutilanteisiin on keskeistä oppimisessa. (4) Oppijan tulisi yksittäisten sanojen opettelun ohella oppia myös sellaisia strategioita, joiden avulla sanoja opitaan. (5) Sanojen opettelussa kannattaa käyttää hyväksi niiden tarkkoja äidinkielisiä vastineita ja niiden määrittelemistä toisten sanojen avulla sekä niiden erilaisia lause- ja asiayhteyksiä. (6) Sanojen tarkkojen merkitysvastineiden opettelemisen lisäksi kannattaa harjoitella sanojen päättelemistä tekstiyhteyden avulla. Toisaalta sanaston oppimisesta on esitetty muun muassa, että oppijat oppisivatkin kaiken tarvitsemansa sanaston pelkästään tekstiyhteydestä luki-

<sup>1</sup> Muista käytetyistä termeistä ks. esim. Ellis (2008: 6); ks. myös esim. Cowie (1998: 7).

<sup>2</sup> Ks. myös esim. Aalto (1994) ja Mansonen (2003).

<sup>3</sup> Pääosin nämä samat periaatteet ovat sovellettavissa kaikkeen oppimiseen.

essaan ekstensiivisesti, kunhan he vain ymmärtävät lukemansa (Krashen 1989). Toisaalta ei katsota edes tiedettävän tarkkaan, kuinka oppijat omaksuvat sanaston ja kuinka sitä tulisi siis opettaa (Paribakht & Wesche 1997: 174; ks. myös Parry 1991: 649).

## 3.2 Suomen kielessä on helppoa

### 3.2.1 Yleistä

Informanteista 40 ei ole vastannut mitään kysymykseen suomen kielen helppouksista ja 29 on sanonut suoraan, että mikään ei ole helppoa. Suomen kielen erilaisuuden muihin kieliin verrattuna on maininnut helpoksi yksi ja samanlaisuuden 28, kirjakielen kolme ja tekstin ymmärtämisen kaksi, puhekielen kuusi ja puheen ymmärtämisen neljä, suomen kielen kauneuden neljä ja ilmaisuvoimaisuuden yksi, hyvät opettajat kolme ja oppikirjat yksi. (Asetelma 3.7.)

**Asetelma 3.7** Suomen kielessä on helppoa: YLEISTÄ

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET (N = 345)
Ei vastausta	40	arabia 1/bulgaria 2/englanti 2/flaami-hollanti 1/italia 1/japani 1/karjala 1/kiina 3/komi 1/korea 1/latvia 1/norja 1/ranska 3/ruotsi 4/saksa 2/slovakki 1/somali 1/suomi 1/turkki 1/venäjä 2/venäjä-karjala 1/venäjä-komi 1/venäjä-suomi 2/venäjä-viro 1/viro 4
Ei mikään	29	bulgaria 2/englanti 2/hollanti 2/japani 1/norja 1/puola 2/ranska 1/ruotsi 1/saksa 4/tanska 1/thai 1/unkari 1/venäjä 9/viro-venäjä 1
Erilainen kieli	1	hollanti 1
Samanlainen kieli	28	komi 2/saksa 1/unkari 8/venäjä 3/viro 14
Kirjakieli	3	ersä 1/viro 2
Tekstin ymmärtäminen	2	kreikka 1/norja 1
Puhekieli	6	arabia 1/unkari 1/venäjä 3/viro 1
Kaunis kieli	4	englanti 1/ranska 1/venäjä 1/venäjä-ukraina 1
Ilmaisuvoimainen kieli	1	ruotsi 1
Hyvät opettajat	3	saksa 2/venäjä 1
Hyvät oppikirjat	1	saksa 1

Valitettavasti minun mielestäni ei ole mitään helppoa suomen kielessä. (M44/tanska)

Onko suomen kielessä jotakin helppoa? Mielestäni ei. Toivottavasti joskus voin sanoa 'On'. (N2/japani)

Informanteista 40 on jättänyt kokonaan vastaamatta kysymykseen suomen kielen helppouksista. Heistä yhdeksän on sukukielen puhujia ja kolme on ilmoittanut ainoaksi tai toiseksi äidinkielekseen suomen<sup>1</sup>, joten voisi päätellä, että vastaamattomuus ei ehkä ainakaan kaikkien kohdalla johdu siitä, etteikö mikään tuntuisi helpolta. Ehkä vastauksen miettimistä tähän kysymykseen ei vain ole pidetty yhtä tärkeänä kuin vaikeuksien kirjaamista. Toisaalta 29 informanttia on sanonut suoraan, ettei suomes-  
sa ole mitään helppoa, ja heistäkin kaksi on sukukielen puhujia.

Suomea ei ole germaanin tai romaanin kieli. Juuri koska se on niin erilainen, se ei menee sekaisin muiden kielten kanssa. (N21/hollanti)

Monet asiat suomeksi sanotaan ihan samalla tavalla kuin eestiksikin. Monet sanatkin ovat samanlaiset. (N21/viro)

Suomen kielellä on paljon yhteiset piirteet muiden kielten kanssa. (N33/venäjä)

Saksa ja suomi ovat molemmat eurooppalaisia kieliä. (N43/saksa)

Oppijan äidinkielen tai muiden hänen osaamiensa kielten ja kohdekielen välinen läheisyys tai etäisyys voi olla yhtä hyvin etu kuin haittakin. Kielten läheisyydestä on todettu olevan etua nimenomaan kielenoppimisen alkuvaiheessa, jolloin oppiminen etenee nopeammin kuin sanastoltaan ja rakenteeltaan hyvin erilaista kieltä opiskeltaessa. Toisaalta kielten läheisyys voi saada etsimään samankaltaisuuksia sieltäkin, missä niitä ei ole, ja hienojen semanttisten jakojen tai esimerkiksi täydellisen ääntämyksen oppiminen saattaa yllättäen olla vaikeaa (vrt. edellä s. 62). (Ringbom 1987: 33–42.) Yksi hollanninkielinen informantti pitää erilaisuutta helpottavana tekijänä: suomi ei mene sekaisin muiden kielten kanssa. Informanteista 28:n mielestä suomen kielen samanlaisuus joko äidinkielen tai muiden kielten kanssa on helpotus. Näistä

---

<sup>1</sup> Vrt. edellä s. 36–37.

informanteista 24 puhuu äidinkielenään suomen sukukieltä, yksi saksaa ja kolme venäjää.<sup>1</sup>

Kolme on maininnut helpoksi kirjakielen ja kaksi tekstin ymmärtämisen. Voisi tulkita, että implisiittisesti näissä vastauksissa viitataan kirjoitetun ja puhutun kielen erilaisuuteen ja informanttien kokemukseen siitä, että kirjoitettu suomi on heille helpompaa kuin puhuttu.

Puhekieli [on helppoa] – kielioppi ei ole noin tärkeä. Pääasia, että suomalaiset ymmärtävät mistä sinä puhut. Eihän ne itseenkin puhuvat noin tarkka. (N24/venäjä)

Kuuden informantin mielestä puolestaan puhekieli on helppoa. Syynä on ilmeisesti se, että puhuttu kieli koetaan vapaammaksi kielimuodoksi kuin kirjakieli. Tosiasiassa myös puhuttua kieltä sääntelevät tarkat normit, ne vain eivät ole aina samat kuin kirjakielen, ja norminmukaista variaatiota on enemmän. Puhutun kielen säännöt ovat lisäksi osin täysin eriluonteisia, esimerkiksi kielelliseen käyttäytymiseen liittyviä. Vaikka puhutun kielen normeja voikin olla vaikea eksplisiittisesti määritellä, jokainen äidinkielenen havaitsee niiden rikkomisen. (Karlsson 1995a; Tiittula 1992: 51–52; ks. myös edellä s. 63–65).

Det är lätt att skratta och gråta på finska. (N22/ruotsi)

Suomi on koettu helpoksi myös siksi, että se on kaunis ja ilmaisuvoimainen kieli, tai opettajat ja oppikirjat ovat hyviä. Positiiviset tuntemukset ja kokemukset vaikuttavat myös siihen miten vaikeana tai helppona opittavaa asiaa pidetään. Tämä on opettajan aina hyvä pitää mielessä.

---

<sup>1</sup> Kielten erilaisuudesta ja samanlaisuudesta ks. luku 3.4.

### 3.2.2 Fonologia

Fonologiasta informantit ovat maininneet helpoksi ääntämisen (N = 62), vokaaliharmonian (N = 1), sanapainon (N = 16), lauseintonaation (N = 10), puheen ymmärtämisen (N = 4) ja ortografian (N = 84). (Asetelma 3.8.)

**Asetelma 3.8** Suomen kielessä on helppoa: FONOLOGIA

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET (N = 345)
Ääntäminen	62	englanti 8/ersä 2/espanja 2/hollanti 3/italia 2/ japani 5/komi 1/kroaatti 1/puola 2/ruotsi 1/ saksa 5/tanska 4/unkari 17/venäjä 6/ venäjä-karjala 1/viro 2
Vokaaliharmonia	1	saksa 1
Sanapaino	16	korea 1/puola 7/unkari 7/viro 1
Lauseintonaatio	10	japani 1/saksa 1/unkari 8
Puheen ymmärtäminen	4	englanti 1/japani 1/korea 1/norja 1
Ortografia	84	bulgaria 2/englanti 8/englanti-espanja 2/ersä 5/ hollanti 1/italia 3/karjala 3/komi 1/mokša 1/ norja 1/punjabi 1/puola 2/ranska 3/ruotsi 1/ saksa 13/suomi 1/tanska 2/tšekki 1/unkari 6/ venäjä 25/venäjä-tataari 1/vietnam 1

[Helppoa on] vain ääntäminen. (N34/espanja)

Ääntäminen on helppoa. Suomen vokaalit ja konsonantit ovat ihan sama kuin japanin. Japanin kielessäkin on lyhyt ja pitkä vokaali ja yksi ja kaksi konsonanti. (N34/japani)

Se voi olla helppoa ääntämisestä, koska sillä on paljon vokaaleja kuin italian kielessä ja siten se ei ole vaikean minulle ääntää. (M26/italia)

[Helppoa on] ääntäminen. Suomen ja unkarin ääntäminen on samanlainen. (N23/unkari)

Edistyneet oppijat pitävät suomen kielen ääntämistä helppona. Mikäli opintojen alkuvaiheissa ongelmia olisi ollutkin, ne ovat väistyneet pidemmälle ehdittäessä, ja monet ovat kokeneet suomen ja äidinkiellensä ääntämisen hyvin samankaltaisiksi.

Anneli Liekon (1992) mukaan muunkieliset kokevat suomen ääntämisen helpoksi, koska se ei vaadi suuria fyysisiä ponnistuksia. Artikulaatioelimet (varsinkin huulet ja leuka) liikkuvat vain vähän, koska suomessa on paljon vokaaleja mutta ei raskaita

konsonanttiyhtymiä. (Mts. 9–10.) Toisaalta ääntämisen ponnettomuudenkin oppiminen saattaa olla työlästä, sillä oppijan artikulaatiomotoriikka on sopeutunut oman kielen äännejärjestelmään. (Ks. esim. Hintikka & Hämäläinen 1994: 138; Silfverberg 1993: 248.)

Vokaaliharmoni on hyvin yksinkertainen ja loogillinen. Sitä voidaan opiskella nopeasti ja helposti. (N23/saksa)

Vain yksi informantti on maininnut helpoksi vokaaliharmonian eli sen suomen kielen vokaaliston erityispiirteen, että samassa yhdistämättömässä omaperäisessä sanassa ei voi muutamaa harvaa poikkeusta lukuun ottamatta olla sekä takavokaaleja *a, o, u* että etuvokaaleja *ä, ö, y* (etuvokaalit *e* ja *i* ovat neutraaleja, ja ne voivat kombinoitua kaikkien muiden vokaalien kanssa). Vokaaliharmonian voisi ajatella helpottavan sekä ääntämistä että oikeinkirjoitusta, mutta muunkielisen näkökulmasta näin ei välttämättä ole. Matti Leiwo (1977: 258) on todennut ääntämisestä, että ”vokaalisointu on erikseen opittava morfofonologinen prosessi eikä mikään ääntäminen sinänsä helpottava automaattinen assimilaatioilmiö”. Muun muassa lähisukukielemme viron yleiskielessä ei ole vokaaliharmoniaa, esimerkiksi *täna* ’tänään’, *küla* ’kylä’ ja *kõha* ’yskä’, ja kaksi vironkielistä informanttia onkin maininnut vokaaliharmonian yhtenä suomen kielen vaikeutena (ks. asetelma 3.2 edellä s. 72).

[Suomen kielessä on helppoa se, että] paino on aina ensimmäisellä tavulla. Puolan kielissä paino on eri tavuilla. (M23/puola)

Pääpaino on sanan alussa sekä suomessa että unkarissa. (N22/unkari)

Prosodisista piirteistä on mainittu helpoiksi sanapaino ja lauseintonaatio. Suomen sanapaino on systemaattinen ja kiinteä, ja se saattaa tuntua helpottavalta seikalta riippumatta siitä, millainen systeemi omassa äidinkielessä on. Sanan pääpaino on aina ensimmäisellä tavulla ja signaloi puheessa, että tästä alkaa uusi sana; toinen ja viimeinen tavu ovat aina painottomia; sivupaino on useampitavuisissa sanoissa tavallisesti kolmannella tavulla. Monissa kielissä sanapaino on vapaapaikkainen ja se voi olla distinktiivinen, ts. sillä voi olla myös merkitystä erottava tehtävä, esimerkiksi

englannissa ['import] 'maahantuonti' ja [im'port] 'tuoda maahan' tai venäjässä ['za-mok] 'linna' ja [za'mok] 'lukko'.

Neljä informanttia on pitänyt puheen ymmärtämistä<sup>1</sup> helppona, ja syynä on luultavasti ainakin osin juuri se, että suomessa yksittäiset sanat on helppo erottaa sanavuosta, jos on harjaantunut kuulemaan sanan alussa olevan sananrajan merkin eli pääpainon. Puheen ymmärtämisen prosessoinnissa suomessa keskeinen yksikkö onkin sana kaikkine päätteineen – esimerkiksi indoeurooppalaisissa kielissä tällainen merkityksen kannalta tärkeä yksikkö on useamman sanan muodostama laajempi prosodinen kokonaisuus. (Ks. esim. Karlsson 1982b: 95–96; Vihanta 1990: 205.)<sup>2</sup>

[Suomessa on helppoa] ääntäminen ja kuulunymmärtäminen [- -] japanin kielen 'accent' on 'pitch accent' sama kuin suomen. (N40/japani)

Suomen lauseintonaatio voi olla laskeva, nouseva, tasainen, laskeva-nouseva tai nouseva-laskeva. Laskeva intonaatio on neutraali (neutraalit väitelauseet, kysymys- ja käskylauseet), muut ovat jollain tavalla ekspressiivisiä (esim. tasainen tai nouseva intonaatio merkinä puheenvuoron jatkumisesta). Suomessa intonaation skaala on kuitenkin kapeampi kuin useissa muissa kielissä (Lieko 1992: 109), ja siksi suomalaisten puhe saattaa kuulostaa monotoniselta ja intonaatio tulkitaan aina laskevaksi ja niin ollen helpoksi oppia. (Ks. myös edellä s. 76.)

Ääntäminen ja oikeinkirjoitus on johdonmukainen. (N21/unkari)

[Suomessa on helppoa se, että] luemme sitä, mitä näemme. Ei kun englannin kielessä esimerkiksi. Aina helpompi lukea arvaamatta, mitä se kirjain tarkoittaa tässä tapauksessa ja mitä tuossa tapauksessa. (N27/venäjä)

[Suomessa on helppoa se, että] kirjaimet äännetään samalla tavalla aina eikä eri tavoilla eri sanoissa niin kuin englanin kielessä. (N18/englanti)

Ääntäminen on säännöllinen, joka on mukava, jos opiskelee kirjasta ilman opettajaa. (M28/saksa)

---

<sup>1</sup>Vrt. puheen ymmärtäminen luvussa 3.1.1.

<sup>2</sup> Vrt. kuitenkin alaviite 1 edellä s. 77; myös esim. Pajunen (2002: 564).

Kaikkein helpoimpana suomen kielessä on pidetty ortografiaa (N = 84) (ks. myös luku 3.3). Suomen kielen ortografia on lähes fonemaattista<sup>1</sup>, mikä tarkoittaa, että kullakin foneemilla on oma vastineena oikeinkirjoituksessa<sup>2</sup> ja vastaavasti kukin kirjoitettu kielellinen ilmaus voidaan muuttaa vain yhdenlaiseksi foneemijonoksi, ts. grafeemijono voidaan ääntää vain yhdellä tavalla. Jaakko Lehtonen (1978: 55–57) on todennut, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta foneemi/grafeemi-periaate on tehokas, kenties ihanteellinen. Rune Ingo (2000: 8–9) on tosin huomauttanut, että vieraan/toisen kielen oppimisvaiheessa fonemaattisesta kirjoituksesta ei välttämättä ole aina apua: ”[- -] jokainen kielenoppija kuljettaa äidinkielestään (tai jostakin muusta kielestä) mukanaan omat sekä oikeinkirjoitus- että ääntämisperiaatteensa, joita hän spontaanisti haluaa soveltaa myös suomen kieleen. Niinpä amerikkalaisen spontaani ääntämys sanasta *omenamehu* on lähinnä ”*oumiina-mehjuu*”, ranskalaisen taas ”*omönaamöyy*” [vrt. kuitenkin edellä oleva englanninkielisen informantin vastaus].” Äänteiden kvantiteetin kuuleminen saattaa myös tuottaa vaikeuksia vielä edistyneillekin oppijoille (ks. luku 3.1.2), mikä luonnollisesti heijastuu kirjoittamiseen.

Eri kielissä käytetään hyvinkin erilaisia kirjoitusjärjestelmiä, muun muassa kiinassa morfeemikirjoitusta, japanissa tavukirjoitusta, arabiassa äännekirjoitusta, jossa kirjaimilla merkitään vain konsonantit tai ruotsissa äännekirjoitusta, jossa yhtä äännettä voidaan merkitä useilla eri tavoilla. Ruotsin *š*-foneemi esimerkiksi merkitään 18 eri tavalla: *skjorta*, *sjö*, *stjärna*, *sked*, *schack*, *shoppa*, *geni*, *chans*, *journalist* (sanan alussa); *ansjovis*, *kanske*, *hyssja*, *arrangera*, *projekt*, *nation*, *pension* (sanan keskellä); *garage*, *affisch* (sanan lopussa). (Ks. esim. Lieko 1992: 23–27). Informanttien

---

<sup>1</sup> Suomen oikeinkirjoitus ei ole täysin fonemaattista, sillä *ŋ*-foneemilla ei ole omaa grafeemia, vaan se merkitään lyhyenä *n*:llä (*lanka* [laŋka]) ja pitkänä *ng*:llä (*langan* [laŋŋan]), ja foneemien kvantiteetti erotetaan siten, että lyhyt äänne merkitään yhdellä ja pitkä äänne kahdella kirjaimella (ks. esim. Lieko 1992: 27). On myös huomattava, että kun sanotaan, että suomea äännetään niin kuin sitä kirjoitetaan (vrt. Aalto, Lomama & Suni 1997: 532–533), ei välttämättä tarkoiteta, että suomen oikeinkirjoitus olisi foneettista vaan nimenomaan fonemaattista. Esimerkiksi äänteiden tarkat kestot (esim. pitkä äänne ei aina ole välttämättä kaksinkertainen lyhyeen verrattuna, vaikka se niin kirjoitetaankin) tai erilaiset assimilaatio- ja rajageminaatiotapaukset (esim. [tulempa], [tulet tänne]) eivät näy oikeinkirjoituksessa.

<sup>2</sup> Fonologisen/fonemaattisen kirjoitusperiaatteen vaatimuksista ks. Lehtonen (1978:54).



vastauksista päätellen ainakin niille opiskelijoille, joiden äidinkieltä kirjoitetaan äännekirjoituksella, suomen fonemaattinen kirjoitusjärjestelmä on helppo.

Suomen kielen fonetiikka on hyvin lähellä kroatian tai italian fonetiikkaa. (M33/kroaatti)

Unkarin kielessä on olemassa kaikki suomen kielen äänejä, aksentti on pysyvä kuin unkarissakin ja ei ole uusia kirjaimiakaan. (N24/unkari)

Ääntäminen [on helppoa] – äänet ovat sama puolan kielessä kuin suomen kielessä (paitsi öötä, äätä ja yytä). (N21/puola)

Espanjan kielen perusäänteet ovat samanlaiset kuin suomen *a, e, i, o, u, d, f, g, k, l, m, n, p, r, s, t, (v), (b)*. (N41/espanja)

Suomen kielessä ääntäminen on melkein samanlainen kuin japanin kielessä. Poikkeusta lukuunottamatta sanoissa on konsonantti vokaali, konsonantti vokaali järjestyksessä ja se helpottaa ääntämistä. (N?/japani)

Suomen kielen helppouksista informantit ovat yleisimmin maininneet fonologiaan liittyvät seikat (ks. myös luku 3.3.). Suomen systeemiä on pidetty joko oppimista helpottavan säännönmukaisena tai todettu sen samankaltaisuus muiden kielten kanssa. Suomen opetuksessa helposti korostuu suomen kielen erilaisuus ja siitä johtuva vaikeus; olisikin tärkeää muistaa pitää esillä myös yhtymäkohdat oppijoiden äidinkieleen tai muihin heidän osaamiinsa kieliin ja ylipäätään se, että kielissä ja ihmisten välisessä kommunikaatiossa on enemmän universaaleja kuin kieli- ja kulttuurikohtaisia piirteitä.

### 3.2.3 Kielioppi

Suomen kielioppia (eli morfologiaa ja/tai syntaksia; ks. luku 3.1.3) pitää helppona 46 informanttia. (Asetelma 3.9.)

**Asetelma 3.9** Suomen kielessä on helppoa: KIELIOPPI

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET (N = 345)
Kielioppi	46	englanti 6/englanti-espanja 1/hollanti 3/italia 2/ japani 3/joruba 1/kroaatti 1/norja 1/punjabi 1/ puola 3/ranska 1/ruotsi 2/saksa 9/ saksa-englanti 1/tanska 1/unkari 4/venäjä 1/ venäjä-komi 1/venäjä-ukraina 1/venäjä-viro 1/ viro 2

Säännöllisyys [on helppoa] – ei ole paljon poikkeuksia. (N51/ruotsi)

Minun mielestäni suomen kielioppi on (tai tuntuu siltä, että se on...) hyvin järjestetty ja sen takia se on minulle selvää. (M22/puola)

Se on looginen ja kieliopin sääntös ovat oikein säännöllisiä. (M28/italia)

Peruskieliopissa ei ole paljon poikkeuksia esim. verrattuna englantiin. (N7/japani)

Suomen kielen rakenne on looginen ja matemaattisesti ennustettava. (M32/hollanti)

Minun mielestäni suomen kielioppi on helpompaa. Se on ihan kuin matematiikka. (N31/japani)

Systemaattinen, looginen ja dynaminen kieli. (?30/joruba)

Vaikka suomen kielen rakenne on niin erilainen, sen voi nopeasti oppia ja ymmärtää, koska se on läpinäkyvä, eliikka transparent. (N7/englanti)

[- -] se on niin looginen ja johdonmukainen. Jos kerran perusta on opittu, sille voi sitten rakentaa. (N24/unkari)

Olen opiskellut kielioppia kielihistorian kannalta – sitten esim. astevaihtelu ei ole enää epäloogista, vaan hyvin säännöllinen. (M28/tanska)

[On helppoa] että suomen kieli on hyvin loogillinen kieli. Šokkitila kielioppilta kestää vain 2 ensimmäistä oppikurssia. (N39/venäjä)

Suomen kielioppia pitää vaikeana (ks. asetelma 3.3 edellä s. 78) 45 ja helppona 46 informanttia. Molemmissa ryhmissä on jokseenkin sama määrä suomen sukukielten ( $N = 9 + 8$ ), indoeurooppalaisten kielten ( $N = 33 + 34$ ) ja muihin kieliryhmiin kuuluvien kielten ( $N = 3 + 4$ ) puhujia, joten oppijan äidinkielellä ei tunnu olevan vaikutusta asiaan.

Suomen kielioppi koetaan helpoksi, koska se on *looginen* ja *systemaattinen*. Oppijan kokemus ei välttämättä näyttäisi kuitenkaan selittyvän pelkästään kohdekielen ominaisuuksista; sama kielioppihan tuntuu jokseenkin identtisestä informanttiryhmästä myös vaikealta. Oppijoiden oma opiskelutausta ja motivaatio luonnollisesti vaikuttavat osaltaan, mutta varmasti myös loogisesti ja systemaattisesti opetettu/opiskeltu tuntuu helpolta oppia.

Vaikea-adjektiivillahan kuvataan usein juuri sitä, mikä ei ole jäsentynyt. Jos asia on vaikea muistaa, se ei välttämättä ole pelottava ja ahdistava, koska jokaisella on omakohtaista kokemusta muistin mekanismeista ja tietoa siitä, että muistaminen on harjaantumisasiä. Jos sen sijaan asia on vaikea ymmärtää, ja kokonaisuudessa on niin paljon yksityiskohtia, että suuret linjat häviävät ja ovat vaikeasti hahmotettavissa, syntyy ahdistava kokemus siitä, että asiaa ei opikaan hallitsemaan omalla kapasiteetillaan – se on toisin sanoen vaikea. Pahinta on tärkeän ja vähemmän tärkeän erottelemattomuus. Oppikurssin laatijan työ on tätä: hän analysoi kielen monella tasolla suuresta pieneen eteneväksi, seuloa keskeistä vähemmän keskeisestä. (Nuutinen 1996: 16.)

### 3.2.3.1 Morfologia

Morfologiasta on mainittu helpoksi taivutus ( $N = 9$ ), nomini- ( $N = 18$ ) ja monikko-taivutus ( $N = 1$ ), verbitaivutus ( $N = 26$ ) ja verbien passiivi/impersonaali- ( $N = 3$ ), imperatiivi- ( $N = 4$ ), konditionaali- ( $N = 2$ ), positiivinen imperfekti- ( $N = 1$ ) ja perfektitaivutus ( $N = 1$ ) sekä futuurimuotojen puuttuminen ( $N = 4$ ), astevaihtelu ( $N = 1$ ) ja kieliopillisen suvun ( $N = 10$ ) sekä artikkelin ( $N = 14$ ) puuttuminen. (Asetelma 3.10.)

**Asetelma 3.10** Suomen kielessä on helppoa: MORFOLOGIA

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET (N = 345)
Taivutus	9	saksa1/viro 8
Nominitaivutus	18	puola 1/ranska 2/unkari 1/mari 1/venäjä 4/viro 9
Monikkotaivutus	1	ersä 1
Verbitaivutus	26	bulgaria 1/englanti 2/ersä 1/espanja 1/ mari1/puola 1/ranska 2/ruotsi 1/saksa 1/unkari 1/ venäjä 5/viro 9
Passiivi/impersonaali	3	ersä 1/saksa 1/viro 1
Imperatiivi	4	ersä 4
Konditionaali	2	ersä 2
Positiivinen imperfekti	1	ersä 1
Perfekti	1	ranska 1
Ei futuuria	4	englanti 1/unkari 1/venäjä 2
Astevaihtelu	1	viro 1
Ei kielipillista sukua	10	bulgaria 1/englanti 2/puola 1/ranska 1/ruotsi 1/ saksa 1/ukraina 1/venäjä 2
Ei artikkelia	14	englanti 1/kreikka 1/ranska 2/ruotsi 1/saksa 6/ venäjä 2/viro 1

Nominien ja varsinkin verbien taivutus on suhteellisen helppo (jos vain olet ymmärtänyt hyvin konsonanttivaihtelun ja sen lait!). (M38/ranska)

Nominien taivutus on suhteellisen helppoa. Nominien taivutus on säännöllinen – siinä ei ole paljon poikkeuksia. (N26/puola)

[Helppoa on] rakentaa verbien, substantiivien ja pronomien muodot – rakentaminen on looginen. (M33/ranska)

[Helppoa on] sija- ja verbimuotojen muodostaminen – minulle on ominaista analyyttinen ajattelutapa. (N21/venäjä)

Morfologiasta on löytynyt yllättävänkin paljon helppoa. Tosin suurin osa suomen kielen nomini- ja/tai verbitaivutuksessa joko ylipäättään tai joiltain osin helppoja seikkoja maininneista on sukukielten – erityisesti viron – puhujia, mutta joukossa on myös suhteellisen paljon äidinkielenään indoeurooppalaisia kieliä puhuvia. Sukukieltenkin taivutussysteemi poikkeaa suuresti suomen systeemistä, joten voisikin olettaa osaavalla opetuksella olleen vaikutusta kaikkien, myös sukukielisten informanttien helppouden kokemukseen.

Muihin kieliin verraten taivutus on hyvin säännöllisempi. Vertauksen vuoksi ranskassa on monia verbejä, joilla on 4, 5, 6 jne. eri vartaloa! (M38/ranska)

Olen tottunut vaikeihin verbeihin, joilla on 6 eri persoonapäätettä. (N41/espanja)

Kaikkein helpoimpana morfologiassa on pidetty verbitaivutusta kokonaisuudessaan tai joiltain osin (erikseen on mainittu passiivi/impersonaali, imperatiivi, konditionaali, positiivinen imperfekti, perfekti ja futuurin puuttuminen). Verbeillä on enemmän eri muotoja kuin nomineilla (ks. edellä s. 80) mutta eri paradigmoja ja morfofonologista vaihtelua vähemmän: tämä vaikuttaa varmasti siihen, että verbitaivutus tuntuu helpolta – jos ei välttämättä absoluuttisesti niin ainakin suhteellisesti eli nominitaivutukseen verrattuna. Keskeisenä vaikuttajana on varmasti myös se, miten verbitaivutus on opetettu. Olli Nuutisen oppikirjoissaan *Suomea suomeksi 1* (1977) ja *Suomea suomeksi 2* (1978) esittämä analyysi ja ryhmittely suomen kielen verbeistä on nykyään lähtökohtana kaikissa käytetyimmissä S2-oppikirjoissa, ja se tekee sekä verbitaivutuksen opettamisen että opiskelun helpoksi. Nuutisen kuvauksessa verbityyppit ovat (1) *luke/a:luen:lukevat*, (2) *tupakoi/da:tupakoin:tupakoivat*, (3) *ajatel/la: ajattel:ajattelevat*, (4) *tava/ta:tapaan:tapaavat*, (5) *tarvi/ta: tarvitsen:tarvitsevat* ja (6) *lämme/tä:lämpenen:lämpenevät*; indikatiivin preesenstaivutuksessa kolmostyyppissä lisätään infinitiivivartaloon *-e-*, nelostyyppissä *-A-*, viitostyyppissä *-tse-* ja kuutostyyppissä *-ne-*.<sup>1</sup> Esimerkiksi Fred Karlssonin (1982a: 68–71) ja Leila Whiten (1993: 166–173) kieliopeissa verbit on myös jaettu kuuteen tyyppiin, mutta infinitiivivartalo ja infinitiivin tunnus on analysoitu fennistisen tradition mukaan (1) *luke/a*, (2) *tupakoi/da*, (3) *ajatel/la*, (4) *luvat/a*, (5) *tarvit/a* ja (6) *lämme/ä*, mikä vaikuttaa taivutuksen kuvaukseen seuraavasti: ennen persoonapäätettä infinitiivivartalon lopussa oleva *-t-* → *-A-* nelostyyppissä tai → *-ne-* kuutostyyppissä, mutta viitostyyppissä infinitiivivartalon ja persoonapäätteen väliin pannaan *-se-*.

Ei tarvitse muista sanojen sukuja. (N45/ukraina)

[Suomen kielessä on helppoa] puhua ilman arttikelia, ei ole erilaista sukuja. (N36/venäjä)

---

<sup>1</sup> Vrt. kuitenkin edellä s. 84.

Kielellä ei ole artikkelit. Ranskankielessä oli aina ongelma – *la* tai *le* tai *l'!*  
(M33/englanti)

Rune Ingon mukaan suomen morfologian silmiinpistävimpiä erityispiirteitä ovat syntetisyyden lisäksi suvukategorioiden puuttuminen, artikkelittomuus ja spesiestäivutuksen puuttuminen sekä verbien futuurimuodon ja konjunktiiivin puuttuminen (2000: 31). Vaikka kielipiillisen suvun ja artikkelin<sup>1</sup> puuttuminen voi tuntua vaikealtakin (ks. asetelma 3.4 edellä s. 79), monet informantit ovat todenneet nämä suomen morfologian erityispiirteet myös oppijan taakkaa keventäviksi seikoiksi.<sup>2</sup> ”Helposti opittavia ovat yleensä seikat, joita lähtökielessä ilmaistaan usealla eri tavalla, mutta kohdekielessä vain yhdellä, sekä tietenkin ne, joita kohdekielessä ei tarvitse huomioida lainkaan” (Martin 1999: 168). Tosin tämä kontrastiivisessa kielentutkimuksessa yleisesti esitetty oletus ei välttämättä päde kaikilta osin läheisen sukukielen oppimiseen (ks. Nissilä 2011: 151).

### 3.2.3.2 Syntaksi

Syntaksisista on mainittu helpoksi lauserakenne (N = 6), sanajärjestys (N = 4) ja lauseenvastikkeet (N = 1), sijanvalinta (N = 9) ja verbien rektiot (N = 1), adpositiot (N = 1), possessiivisuffiksit (N = 2), suomen pronominisysteemi ylipäättään (N = 1) ja erikseen relatiivipronominien käyttö (N = 1), aikamuotojen käyttö (N = 4) sekä subjunktiiivin puuttuminen (N = 1). (Asetelma 3.11.)

---

<sup>1</sup> Artikkelittomuus koskee tosin vain kirjakieltä. Puhekielessä *se*-pronominia käytetään jo muiden kielten artikkelien tavoin. (Ks. esim. Laury 1996.)

<sup>2</sup>Suomen nomineilla on vain kaksi taivutuskategoriaa eli luku ja sija, kun taas monissa indoeurooppalaisissa kielissä kategorioita on neljä – luku, sija, suku ja spesies. Suvukategorioiden määrä vaihtelee eri kielissä, esimerkiksi ranskassa substantiivit luokitellaan maskuliineiksi ja feminiineiksi, saksassa ja venäjässä maskuliineiksi, feminiineiksi ja neutreiksi. Tavallisesti substantiivin määritteet – etupäässä adjektiivit – kongruoivat suvussa pääsanansa kanssa, mutta venäjässä sukutaivutus ulottuu jopa verbi-kategoriaan, niin että verbin menneen ajan muoto kongruoi suvussa feminiini- ja neutrisukuisen subjektin kanssa (*Kniga byla novaja* – *Taksi bylo novoje*). Sukukongruenssi voi toteutua sekä attributiivisesti (*novaja kniga*) että predikatiivisesti (*Kniga byla novaja*) kuten venäjässä ja ranskassa tai vain attributiivisesti kuten saksassa. (Ks. esim. Karlsson 1998: 163–164.) Spesiestä, ts. määräisyyttä (notiivinen spesies) tai rajattuutta (kvantitatiivinen spesies), ilmaistaan monissa kielissä joko vapailla artikkelieilla (*a car* – *the car*) tai sidonnaisilla artikkeleilla eli taivutuspäätteillä (*bil* – *bilen*). Suomessa käytetään sanajärjestystä (*Pihalla on auto* – *Auto on pihalla*), tarkenteita (*Se auto on pihalla* – *Joku auto on pihalla*) ja sijanvalintaa (*He myivät hedelmiä* – *He myivät kaikki hedelmät*). (Ks. esim. Karlsson mts. 107, 163–164, 225; Vilks 1996: 101.)

**Asetelma 3.11** Suomen kielessä on helppoa: SYNTAKSI

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET	(N = 345)
Lauserakenne	6	englanti 1/puola 1/tanska 1/venäjä 2/viro 1	
Sanajärjestys	4	bulgaria 1/saksa 2/venäjä 1	
Lauseenvastikkeet	1	unkari 1	
Sijanvalinta	9	englanti 1/saksa 2/venäjä 3/viro 3	
Verbien rektiot	1	unkari 1	
Adpositiot	1	venäjä 1	
Possessiivisuffiksit	2	ersä 1/ruotsi 1	
Pronominisysteemi	1	unkari 1	
Relatiivipronomit	1	venäjä 1	
Aikamuotojen käyttö	4	englanti 1/saksa 1/unkari 1/venäjä 1	
Ei subjunktiivia <sup>1</sup>	1	englanti	

Harva informantti on keksinyt lauseopista erikseen mitään helpoksi mainittavaa. Helppoina pidetyt seikat löytyvät pääosin myös vaikeiden joukosta (ks. asetelma 3.5 edellä s. 88) ja usein myös samojen kielten puhujilta. Helppouden tunteen näyttäisivät synnyttävän osittain suomen kielen ominaisuudet, mutta myös oppijan kielitausta sekä varmasti selkeä ja hyvin jäsennelty opetus.

Sanajärjestys on siksi helppo, kun sanoja voi järjestää monella tavalla lauseessa.  
(N19/saksa)

Muunkielisestä suomen sanajärjestys voi tuntua vapaalta, koska se ei ole samassa määrin syntaktisesti kiinteä kuin monissa muissa kielissä.<sup>2</sup> Esimerkiksi subjektin ja objektin lisäksi predikaattiverbin paikka voi olla määrätty kuten ruotsissa ja saksassa,

<sup>1</sup> Subjunktiivi saatetaan kokea vaikeaksi toisaalta siksi, että voi olla hankala muistaa, milloin sitä käytetään (syntaktinen ongelma) ja toisaalta siksi, että taivutus on epäsäännöllinen (morfologinen ongelma). Informantti ei ole tarkentanut vastaustaan, mutta olen tulkinnut subjunktiivin puuttumisen kuuluvan suomen syntaksin helppouksiin.

<sup>2</sup> Kuten edellä (s. 90–91) on käynyt ilmi, suomen perussanajärjestys on sama kuin muun muassa indoeurooppalaisissa kielissä eli SVO (SVX), mutta siitä on myös paljon poikkeuksia. Esimerkiksi (kieliopillinen) subjekti ei ole aina lauseen alussa, mutta sen paikan vaihtelu ei ole satunnaista vaan siihen vaikuttaa muun muassa lausetyyppi ja eronteko uuden ja vanhan tiedon välillä (*Auto on pihalla – Pihalla on auto*). On universaali tendenssi, että tarkoitteiltaan tutut sanat ovat lauseessa ensin ja tarkoitteiltaan uudet myöhemmin tai pikemminkin tekstuaalisesti sidonnaiset ensin ja tekstuaalisesti vapaat myöhemmin (Karlsson 1978b: 296). Subjektin ja objektin ero tehdään eri kielissä pääasiassa sanajärjestyksen, sijamerkinnän ja verbikongruenssin perusteella: esimerkiksi ruotsissa subjektin ja objektin erottaa sanajärjestys, japanissa sijamerkintä ja italiassa verbikongruenssi (E. Itkonen 1996: 158–163). Suomessa sanajärjestys on siinä mielessä vapaa, että se ei yleensä vaikuta subjektin ja objektin tulkintaan (kuitenkin esim. *Pojat näkivät tytöt – Tytöt näkivät pojat*), koska sija ja verbikongruenssi toimivat erottelijoina (esim. *Minä näin Pekan siellä – Pekan minä siellä näin*).

joissa se on aina lauseen toisena konstituenttina (esim. *Hän lähtee ulos* / *Nyt hän lähtee ulos* – *Han går ut* / *Nu går han ut* – *Er geht hinaus* / *Jetzt geht er hinaus*). Täysin syntaktisesti vapaa ei suomenkaan sanajärjestys kuitenkaan ole. Muun muassa NP:n osia ei voi erottaa toisistaan (\**Sen on lähistöllä yksityinen golfkenttä*), NP:hen sisältyvillä sanoilla on jokseenkin selvä sanajärjestys (\**Ostan pienemmän sen leivän*; \**Syövät kasveja eläimet ovat vaarattomia*), partisiippirakenteesta ei voi siirtää verbiosaa matriisilauseeseen (\**Mies huomaavan toivoi pojan tytön*) tai lauseobjektia ei voi liikutella vapaasti (vrt. *Kalle erehdyksensä myönsi* – \**Kalle että marssijat liikenteen pysäyttivät myönsi*) (A. Hakulinen 1983 [1975]: 296–297).

Kaikki mikä koskee sijataivutusta [on helppoa], sillä viimeisellä on oma järkinsä. Voi tietämättä oikeaa muotoa kuitenkin muodostaa sen tehtyä pieni analyysi, *tutustua* + *keen*, *lakata* + *mistä* jne. (M20/venäjä)

Sijojen käyntö on hyvin looginen (paitsi partitiivia). (M23/saksa)

Se, että ”viimeisellä on oma järkinsä”, johtune siitä, että oppijaa on osattu auttaa luomaan selkeä skeema paikallissijojen käytöstä (vrt. luku 3.1.3.2.1.2). Kyseisen informantin vastauksesta näkyy myös, että sijamuotojen käyttöä ei ole opetettu kuormittamalla oppijan muistia kielioppitermeillä, vaan on käytetty sijamuodoissa olevia kysymysanoja signaloimassa sijanvalintaa.

Unkarissa on melkein samanlaisia rektioita [- -]. (N22/unkari)

Minusta venäläisille suomen kielen opiskeleminen on vähän helpompi, koska Venäjän kielessä on paljon analogisia sijamuotoja. (N37/venäjä)

Äidinkielen ja kohdekielen samankaltaisuudet helpottavat tietysti oppimista, ja varsinkin yksikielisissä ryhmissä on myös mahdollista auttaa oppijoita tiedostumaan niistä.

Prepositiot ja postpositiot käytetään vain genetiivin ja partitiivin kanssa. (N22/venäjä)

Edellä (alaviite 1 s. 98) on käynyt ilmi, että muun muassa sijanvalinta adpositioiden kanssa saatetaan kokea vaikeaksi, mutta jos omassa äidinkielessä vaihtelua on enemmän (esim. venäjässä *v*-preposition pääsana on akkusatiivissa tai prepositionaa-



lissa, *u*-preposition genetiivissä jne.), suomen systeemi voikin tuntua yksinkertaiselta.

Imperfekti, perfekti – sama rakenne on olemassa englannissakin. (M22/unkari)

Vaikka oppijan äidinkieli poikkeaisi joiltain osin paljonkin opiskeltavasta kielestä, uuden kielen oppimista saattavat helpottaa muut aiemmin opiskellut kielet. Muun muassa unkarissa on vain yksi menneen ajan muoto, mutta kun oppija on jo englannin opintojen yhteydessä tottunut tekemään verbillä eron esimerkiksi tapahtumahetken ja viittaushetken välille (ks. edellä s. 95), eronteko onkin suomessa tuttua ja helppoa. Tähän siis vaikuttaa aivan eri kieliryhmään kuuluvan kielen positiivinen siirtovaikutus.

### 3.2.4 Sanasto

Informantit ovat maininneet sanaston helpoksi ylipäätään (N = 13) ja erikseen lainasanat (N = 5) sekä johdokset (N = 9) ja yhdyssanat (N = 3), lukusanat (N = 9), suomen sanaston ilmaisuvoimaisuuden (N = 2) ja yksikön kolmannen persoonan pronominin *hän* (N = 2). (Asetelma 3.12.)

**Asetelma 3.12** Suomen kielessä on helppoa: SANASTO

	N	INFORMANTTIEN ÄIDINKIELET	(N = 345)
Sanasto	13	englanti 1/karjala 1/unkari 1/viro 10	
Lainasanat	5	englanti 1/norja 2/ruotsi 1/venäjä 1	
Johdokset	9	englanti 1/hollanti 1/italia 2/norja 1/puola 1/ unkari 1/venäjä 1/viro 1	
Yhdyssanat	3	englanti 1/kiina 1/unkari 1	
Lukusanat	9	ersä 6/mari 1/mokša 1/saksa 1	
Ilmaisuvoimainen sanasto	2	ruotsi 1/viro 1	
Yks. 3. pers. pronomini	2	puola 2	

Sanasto [on helppoa], monet suomen ja viro sanavartalot ovat samoja. (N21/viro)

Suomessa ja virossa on paljon samoja sanoja. (N21/viro)

[Helppoa on] oppia sanoja, koska muutamat sanat ovat samanlaisia kuin karjalan kielessä. (N21/karjala)

Jotkut sanat on helppo ymmärtää ja muistaa, jos ne olivat tulleet suomeen englannista, tai latinan kielestä, tai aika paljon venäjästä. (N28/venäjä)

[Helppoa on] kaikki ruotsalaiset lainasanat. (M26/norja)

Kuten luvusta 3.1.4 ilmenee, sanastoa pidetään yhtenä suomen kielen vaikeimpana asiana. Pääasiassa vain muutama sukukielten puhuja pitää sanastoa ylipäättään helppona<sup>1</sup>, ja vain muutama indoeurooppalaisten kielten puhuja on maininnut lainasanat, ts. harva on huomannut tai muistanut kyselyyn vastatessaan suomen kielen sanaston yhtäläisyydet muihin osaamiinsa kieliin. Tämä johtunee osittain siitä, että opetuksessa suomen kielen erilaisuus saattaa usein painottua liikaa eikä aina välttämättä tuoda tarpeeksi esiin sitä, mikä oppijoiden kielissä on yhteistä suomen kanssa.

Suomessa 'vähän sanoja' esim. yhdyssanat läpinäkyviä, helppo (helpompi) ymmärtää kuin esim. ruotsi. (N21/englanti)

Suomen sanastossa on paljon johdannaisia sanoja siksi on helpompi ymmärtää sanojen merkitys: *runo, runoilija, runous, runollinen, runomitta, runoton*. (N22/italia)

Jos minä tunnen *kääntää* verbi, minä voin ymmärtää myös *käännös* sana ja *kääntäjä*. (N23/italia)

Uuden sanat muodostaminen pääteellä [on helppoa]. Vaikka en ole nähnyt sanaa ennen voin pääteen perusteella saada aavistus mitä sanan tarkoitus on. (M26/norja)

Sanasto [on helppoa] – monesti johtuu loogisesti. (M32/puola)

Sanat ovat helppoja. Sana + sana = kolmonen sana, jonka merkitys voi arvata. (N28/kiina)

Numerot [ovat helppoja] – niin looginen järjestelmä. (M35/saksa)

Sanasto [on helppoa]: loogiset sanat esim. vierassanojen sijasta [- -]. (N24/viro)

---

<sup>1</sup> Vironkielisistäkin informanteista vain vajaa kolmasosa.

Kuten informanttien edellä olevista kommenteista ilmenee, suomen johdosten ja yhdyssanojen läpinäkyvyys eli se, että ne ovat useimmiten tulkittavissa osiensa merkityksen perusteella, helpottaa ainakin passiivisen sanavaraston kartuttamista.

Tapani Suominen on todennut suomen johdoksista (1998: 4–5): ”Finskans sätt att bilda nya ord med hjälp av olika ändelser, sk avledningar, innebär att den som studerar finska får en massa ord gratis – eller åtminstone med rejäl rabatt. Ett annat språk som kännetecknas av samma fenomen är arabiskan.

*kirja* – bok  
*kirjallisuus* – litteratur  
*kirjallinen* – skriftlig, litterär  
*kirjasto* – bibliotek  
*kirjain* – bokstav  
*kirjaimisto* – alfabet  
*kirjoittaa* – skriva  
*kirjailija* – författare  
*kirje* – brev  
*kirjelmä* – skrivelse  
*kirjoitus* – skrift”.

Suomessa johtaminen on yhdistämisen rinnalla tärkein sananmuodostuskeino (Lepämaa, Lieko & Silfverberg 1996: 12), mutta S2-opetuksessa johdosten opetus jää usein vain muutaman produktiivin johtimen esittelyyn. Toisaalta usein produktiivienkin johdinten käyttöä rajoittavat monet semanttiset, morfologiset, stilistiset ja/tai leksikaaliset seikat (mts. 23–24), mikä tekee johdosten muodostamisen vaikeaksi muunkieliselle.<sup>1</sup>

[Suomessa on helppoa] kuvaileva sanasto (sanasto tuntuu kuvailevan asioiden merkityksiä). (N24/viro)

Sanalla voi sanoa paljon, tunteellisesti täydempi selostus. (M49/ruotsi)

Kahden informantin mielestä suomi on helppoa, koska suomen sanat ovat ilmaisuvoimaisia. Tällä he tarkoittanevat nimenomaan johdoksia ja yhdyssanoja, vrt. esimerkiksi *takapenkkiläinen* – *tagumises pingis istuja* – *den som sitter på baksätet*. Pirjo Nummenaho (1993: 37) on huomannut, että italialaisille suomenoppijoille

---

<sup>1</sup> Ks. myös esim. Halme (2007).

suomen havainnolliset ja konkreettiset yhdyssanat<sup>1</sup> ovat helppoja ymmärtää, vaikka oppijoiden äidinkielessä ei vastineita olekaan ja sanat on käännettävä joko laajemmilla, selittävillä ilmauksilla tai vähemmän kuvaannollisilla sanoilla, esimerkiksi *jääkylmä – freddo come il ghaccio/freddissimo*.

Kahden puolankielisen mielestä suomessa on helppoa *hän*. Puolassa yksikön 3. persoonalla on kolme muotoa eli maskuliini *on*, feminiini *ona* ja neutri *ono* ja niillä voidaan viitata kaikkiin elollisiin ja elottomiin tarkoitteisiin (ks. esim. Paloposki 1999: 78). Ilmeisesti on helpompaa siirtyä oman äidinkielen useampijäsenisestä systeemistä (maskuliini – feminiini – neutri) vähempijäseniseen (*hän – se*) kuin päinvastoin (vrt. edellä s. 112 ja 126). Tosin suomen pronomien *hän* ja *se* käyttö ei ole niin yksiselitteistä kuin se ehkä suomen peruskurssien opetuksessa näyttäytyy (ks. esim. Hyvärinen 2010; Lappalainen 2010).

### 3.3 Kokoavaa tarkastelua

Edellä luvuissa 3.1 ja 3.2 on hahmottunut kuva suomen kielestä jo melko edistyneiden S2-oppijoiden (N = 345) omien käsitysten kautta sekä joiltain osin myös S2-opetuksen näkökulmasta. Asetelmassa 3.13 on yhteenveto kaikista introspektiovastauksista ryhmiteltyinä yleisiin (muun muassa sosiolingvistinen ja pragmaattinen kompetenssi) sekä fonologian, morfologian, syntaksin ja sanaston (kielellinen kompetenssi) vaikeuksiin ja helppouksiin: ensin vain vaikeaksi (N = 23), sitten sekä vaikeaksi että helpoksi (N = 27) ja lopuksi vain helpoksi (N = 20) mainitut seikat. (Yleisimmät eli informanteista noin 10 %:lla tai useammalla olleet introspektiomaininnat on vahvennettu.)

---

<sup>1</sup> Vrt. kuitenkin edellä s. 111.

**Asetelma 3.13** Introspektiovastaukset vaikeuksista ja helppouksista

(Yleisimmät eli informanteista noin 10 %:lla tai useammalla olleet maininnat on vahvennettu.)

VAIKEAA (N)		
Kaikki	7	
<b>Puhekieli ≠ kirjakieli</b>	<b>38</b>	
Murteet	10	
Puhuminen	11	
Äännesysteemi	19	
Äänteiden kvantiteetti	26	
Loppukahdennus	1	
Komparatiivi	1	
Superlatiivi	1	
Supistumaverbit	2	
Omistuslause	4	
Partisiipit	7	
Subjekti	2	
Predikatiivi	5	
<b>Objekti</b>	<b>32</b>	
<b>Partitiivin käyttö</b>	<b>46</b>	
Komitatiivi	1	
Sijamuoto päätteessä	10	
Kongruenssi	2	
Potentiaali	4	
Idiomit	2	
	VAIKEAA (N)	HELPPOA (N)
Pitkät sanat	18	
Demonstratiiviset proadverbit	1	
<b>Ei vastausta/ei mikään</b>	<b>9</b>	<b>69</b>
<b>Erilainen kieli</b>	<b>38</b>	1
Samalainen kieli	3	28
Puheen ymmärtäminen <sup>1</sup>	11	4
<b>Ääntäminen</b>	<b>11</b>	<b>62</b>
Lauseintonaatio	1	10
Vokaaliharmonia	2	1
<b>Ortografia</b>	<b>1</b>	<b>84</b>
<b>Kielioppi</b>	<b>45</b>	<b>46</b>
<b>Taivutus</b>	<b>38</b>	9
Nominitaivutus	19	18
Monikkotaivutus	24	1
Verbitaivutus	9	26
<b>Astevaihtelu</b>	<b>40</b>	1
Ei kielipillista sukua	2	10
Ei artikkelia	3	14
<b>Lauserakenne</b>	<b>22</b>	6
Sanajärjestys	11	4
Lauseenvastikkeet	12	1
<b>Sijanvalinta</b>	<b>75</b>	9
<b>Verbien rektiot</b>	<b>46</b>	1

<sup>1</sup> Puheen ymmärtämisen olen luokitellut vaikeana sosiolingvistiseen kompetenssiin kuuluvaksi (ks. luku 3.1.1), mutta helppona suomen kielen fonologisista piirteistä johtuvaksi (ks. luku 3.2.2).

Adpositiot	4 <sup>1</sup>	1
Possessiivisuffiksit	5	2
Passiivi/impersonaali <sup>2</sup>	9	3
Aikamuotojen käyttö	11	4
<b>Sanasto</b>	<b>62</b>	<b>13</b>
Yhdyssanat	5	3
Lukusanat	3	9
<b>HELPPOA (N)</b>		
Kirjakieli		3
Tekstin ymmärtäminen		2
Puhekieli		6
Kaunis kieli		4
Ilmaisuvoimainen kieli		1
Hyvät opettajat		3
Hyvät oppikirjat		1
Sanapaino		16
Imperatiivi		4
Konditionaali		2
Positiivinen imperfekti		1
Perfekti		1
Ei futuuria		4
Pronominisysteemi		1
Relatiivipronominit		1
Ei subjunktiivia		1
Lainasanat		5
Johdokset		9
Ilmaisuvoimainen sanasto		2
Yks. 3. pers. pronomini		2

Vaikeaksi ja helpoksi on mainittu yhteensä siis 70 eri seikkaa, ja niistä suurin osa liittyy kielelliseen kompetenssiin. Tämä juontuu varmasti monelta osin S2-perusopetuksen painotuksista mutta myös informanttien jo aiemmin omaksumista kieli- ja kielitaitokäsityksistä. Tosin on huomattava, että vastausten kirjo on kuitenkin laaja: monilla on myös sosiolingvistiseen ja pragmaattiseen kompetenssiin liittyviä vastauksia (puhekielen ja kirjakielen erot sekä murteet; puhuminen sekä puheen ja tekstin ymmärtäminen), ja jotkut ovat maininneet varsinaisesti kielellisen viestintätaidon kompetensseihin liittymättömiäkin seikkoja (kaunis ja ilmaisuvoimainen kieli; hyvät opettajat ja oppikirjat). Näiden lisäksi vaikeuksiin ja helppouksiin ei ole vastattu lainkaan tai on todettu, että mikään ei ole vaikeaa tai helppoa.

<sup>1</sup> Kaksi informanttia on maininnut sekä prepositiot että postpositiot, kahdesta muusta informantista toinen vain prepositiot ja toinen postpositiot (ks. asetelma 3.5 edellä s. 88).

<sup>2</sup> Passiivi/impersonaali on mainittu lauseopillisesti vaikeaksi ja muoto-opillisesti helpoksi.

Introspektiossa on tullut esille 50 eri vaikeutta ja 47 helppoutta eli jokseenkin yhtä paljon, ja yli kolmasosa niistä on vielä samoja. Vaikeusmaininnat ovat tosin frekventimpiä, mikä johtuu luonnollisesti siitä, että suomi on erilainen kuin muut useimpien informanttien osaamat kielet. Toisaalta samankin kielen puhujat voivat kokea samat seikat sekä vaikeiksi että helpoiksi, mikä näkyy muun muassa asetelmasta 3.14 (ks. myös edellä luvut 3.1 ja 3.2), jossa on rinnan kaikkien kieliopin vaikeaksi (N = 45) ja helpoksi (N = 46) maininneiden äidinkielet (samat äidinkielet vahvennettuina).

**Asetelma 3.14** Kielioppi on vaikeaa ja helppoa  
(Samat äidinkielet on vahvennettu.)

ÄIDINKIELI	VAIKEAA (N)	HELPPOA (N)
bulgaria	3	-
<b>englanti</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>englanti-espanja</b>	-	<b>1</b>
ersä	2	-
<b>espanja</b>	<b>1</b>	-
hollanti	-	3
<b>italia</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>japani</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
yoruba	-	1
kiina	1	-
kreikka	1	-
kroatti	-	1
mari	1	-
<b>norja</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
punjabi	-	1
<b>puola</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>ranska</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>ruotsi</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>saksa</b>	<b>6</b>	<b>9</b>
<b>saksa-englanti</b>	-	<b>1</b>
slovakki	1	-
suomi	1	-
tanska	-	1
<b>unkari</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>venäjä</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b>venäjä-komi</b>	-	<b>1</b>
<b>venäjä-ukraina</b>	-	<b>1</b>
<b>venäjä-viro</b>	-	<b>1</b>
vietnam	1	-
<b>viro</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

Yleisimmin<sup>1</sup> vaikeana on pidetty suomen kielen erilaisuutta muihin kieliin verrattuna (11 %), puhe- ja kirjakielen eroavuuksia (11 %), kielioppia (eli morfologiaa ja/tai syntaksia) (13 %), morfologiassa taivutusta ylipäätään (11 %) ja astevaihtelua (11,5 %), syntaksissa objektia (9,3 %), partitiivin käyttöä (13,3 %) ja muutenkin oikean sijan valintaa (sijanvalinta 21,7 % ja verbien rektiot 13,3 %) sekä sanastoa (18 %). Vaikka monille (20 %) on tuottanut vaikeuksia keksiä suomesta mitään helppoa, niin ääntäminen (18 %) ja ortografia (24,3 %) sekä kielioppi (13,3 %) on kuitenkin mainittu usein.

Suomi on todella erilainen kieli ja ei ole mahdollinen ymmärtää jotakin kuin ei ole opiskellut jo aikaisemmin. Esimerkiksi italia voin ymmärtää, vaikka en ole opiskellut. (N22/saksa)

Suomen opintojen alussa saattaa kaikki tuntua vaikealta, varsinkin mikäli oppijan äidinkieli tai hänen aiemmin opiskelemansa kielet eivät ole suomen (lähi)sukukieliä. Osa edistyneistäkin opiskelijoista kokee vielä vaikeaksi sen, että mitään ei saa ”ilmaiseksi”. Useimmat ovat tottuneet siihen, että äidinkieli tai muiden kielten opiskelu on ollut apuna uusia kieliä opeteltaessa, mutta suomi onkin osoittautunut sekä rakenteeltaan että sanastoltaan niin erilaiseksi, että sen oppiminen vaatii enemmän työtä.

Puhe- ja kirjakielen välillä on suuri ero (en vieläkään ymmärrä miksi suomalaiset kirjoittavat eri kieltä kuin puhuvat). Hollannin kielessä tuskin on ero puhe- ja kirjakielen välillä. Kun opit suomea täytyy oikeastaan oppia kaksi kieltä. (M24/hollanti)

Varsinkin Suomessa suomea opiskeleva huomaa jo opintojen varhaisessa vaiheessa kirjakielen ja puhutun kielen eroavan toistaan ja puhutun kielen vielä vaihtelevan kielenkäyttäjien ja kielenkäyttötilanteiden mukaan. Opiskelijoilla on tietysti erilaisia tavoitteita ja tarpeita, osalle riittää pelkän kirjakielen ja yleispuhekielen hallinta, mutta esimerkiksi maahanmuuttajan, joka haluaa kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, on hallittava kaikki se variaatio, jonka saman sosiaalisen viiteryhmän suomalaisetkin jäsenet hallitsevat (vrt. Martin 1995b: 558). Heikki Paunonen (1990 [1982]: 221) on todennut puhekielen variaatiosta, että suomalaisen kieliyhteisön jäsen joutuu nykyi-

---

<sup>1</sup> Suluissa on ko. seikan maininneiden informanttien prosentuaalinen osuus kaikista informanteista (N = 345).



sin toimimaan moniottelijan tavoin: jotta selviäisi kunnialla yhteisölle ominaisista kielenkäyttötilanteista, on hallittava jatkumoluonteinen sarja erilaisia tyyllilajeja vapaasta muodollisempaan. Miten oppijoista sitten valmennetaan moniottelijoita, onkin yksi S2-opetuksen keskustelluimpia kysymyksiä (ks. luku 3.1.1). Ongelmallista on myös se, että puheen rakenteen yleispiirteistä, vaihtelun ulkorajoista sekä ilmiöiden taajuus- ja todennäköisyysuhteista on vielä vähän tutkimustietoa (Martin 1999:158–159). Näin ollen oppikirjojen ”puhekieliset” osiot tai opettajan näkemys siitä, miten suomalaiset puhuvat, perustuvat pitkälti vain intuitioon (ks. myös edellä s. 66).

Kielioppi on varmasti hyvin vaikea. Suomen kieli on liian järjestelmällistä italialaisille. (N33/italia)

Suomen kielen rakenne on looginen ja matemaattisesti ennustettava. (M32/hollanti)

Kielioppi ylipäättään on vaikeaa 13 %:n ja helppoa 13,3 %:n mielestä, joten tässä mielipiteet jakautuvat melko tasan. Näihin mielipiteisiin lienee osaltaan vaikuttanut myös opetus eli toisaalta se, kuinka selkeä ja jäsentynyt kuva opettajalla itsellään on ollut suomen kielestä, toisaalta hänen pedagogiset kykynsä eli kuinka hyvin hän on pystynyt ottamaan opetuksessaan huomioon muun muassa opiskelijoidensa oppimistyyliä. Edellä siteeratusta italialaisen informantin vastauksesta voisi päätellä, että kaikki oppijat eivät esimerkiksi koe eksplisiittisiä sääntöjä oppimista helpottaviksi.

[Vaikeaa on] että kirjaimet muuttuvat, yksi menee pois, toinen tulee. (N43/unkari)

Suomi on synteettinen kieli, jossa kieliopillisia suhteita ilmaistaan pitkälti taivutusmuotojen avulla, joten morfologian opetus nousee helposti keskeiseksi – jopa kieli- taidon muiden osa-alueiden kustannuksella. Frekventeimmät morfologiaan liittyvät maininnat koskevat taivutuksen vaikeutta ylipäättään (11 %) ja astevaihtelua (11,5 %); suhteellisen harvoista maininnoista voisi päätellä, että suomen rikkaan morfologian opettamisessa onkin onnistuttu varsin hyvin.

Kielioppi on vaikeaa, ja nimenomaan partitiivin käyttämisen säännöt. (N24/unkari)

[Suomen kielessä on vaikeaa] lauseiden käyttäminen oikeissa sijamuodoissa.  
(N42/venäjä)

Vaikeimmaksi edistyneet oppijat ovat kokeneet suomen syntaksin (ks. asetelma 3.5 edellä s. 88), erityisesti monifunktion partitiivin käytön (13,3 %) sekä ylipäättään oikean sijan valinnan (sijanvalinta 21,7 % ja verbien rektiot 13,3 %). Syntaksiin tulisikin paneutua systemaattisesti opintojen alusta alkaen (vrt. Siitonen edellä s. 89; myös esim. Martin 2009: 323).

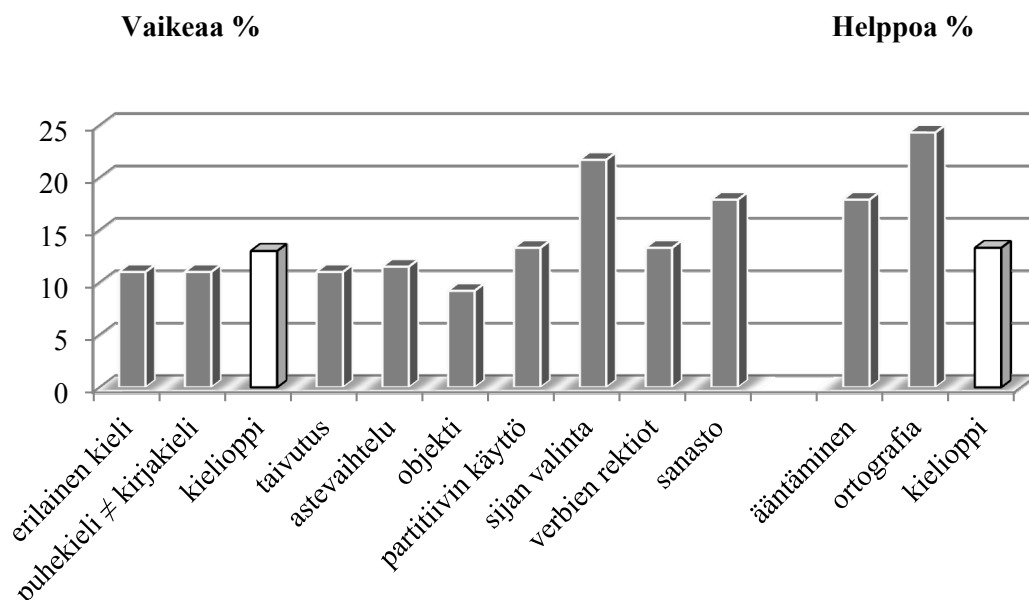
Sanat ovat niin erikoisia. Ei ole mitään yhteistä muilla kielillä, minä tunnen.  
(N32/tanska)

Informanteista 18 % on pitänyt sanastoa vaikeana. Suomen sanat ovat useimmille oppijoille täysin vierashahmoisia, ja niiden omaksumista vaikeuttavat vielä taivutusmorfologia ja morfofonologiset muutokset: ei riitä, että tuntee sanan sanakirjamuodon, on myös tunnistettava se eri taivutusmuodoissa (ks. esim. Branch 1998: 66–67). Lili Ahonen (1993: 40) on todennut, että sanaston oppimista pidetään useasti kielipin opetuksen sivutuotteena ja sen oletetaan tapahtuvan automaattisesti. Vaikka asian laita ei olisikaan ihan näin onnettomasti, niin varmasti sanaston opettamiseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Siihen, miten sanastoa opitaan ja miten sitä tulisi siis opettaa, ei opettajan ole kuitenkaan helppo löytää yhtä oikeaa vastausta, kuten edellä (s. 113–114) on käynyt ilmi.

Ääntäminen ja oikeinkirjoitus on johdonmukainen. (N21/unkari)

Helpoimmaksi (24,3 %) koetaan suomen (lähes) fonemaattinen ortografia, ja moni on maininnut helppona myös ääntämisen (18 %). Vaikka ääntämistä ei välttämättä useinkaan opeteta systemaattisesti, siinä ehkä opintojen alussa ilmenevät ongelmat näyttävät katoavan opintojen edetessä. Ääntämiseen on kuitenkin tärkeää kiinnittää jatkuvasti huomiota, sillä se vaikuttaa paitsi puheen ymmärrettävyyteen myös keskeisesti kielen oppimiseen: ”Ei voi syntyä tarkkoja semanttisia rakenteita, jollei ole tarkkaa kuvaa sanojen äänneasusta.” (Hintikka 1993: 12.)

Suomen kielen yleisimmin vaikeina ja helppoina pidetyt seikat ovat vielä rinnan seuraavassa kuviossa 3.1.



**Kuvio 3.1** Yleisimmin vaikeina ja helppoina pidetyt seikat

Loppujen lopuksi suomi ei näyttäisi kuitenkaan olevan peruskurssit käyneiden oppijoiden mielestä kovinkaan vaikeaa, vaikka he ovatkin onnistuneet segmentoimaan kymmenittäin erityisesti suomen rakenteeseen liittyviä erilaisia vaikeita seikkoja (ks. asetelma 3.13). Introspektiovastauksista näkyy selvästi, että sosiokulttuurisilla tekijöillä on odotuksenmukaisesti vaikutusta käsityksiin niin suomen kielen vaikeuksista kuin helppouksistakin: kielellinen tausta vaikuttaa (ks. myös luku 3.4), mutta vaikutuksen luonne saattaa vaihdella yksilöllisesti, samoin suomen kielen opetus sekä sen aikana ja aiemmin omaksutut kieliin ja kielten oppimiseen liittyvät käsitykset sekä niihin liittyvät tai muista syistä johtuvat omalle oppimiselle asetetut ankaratkin tavoitteet; nämä kaikki tietysti vielä kietoutuvat eri tavoin toisiinsa. Opiskeluympäristö on myös vaikuttanut ainakin kahdella tavalla. Ensinnäkin Suomessa opiskelleista mainitsi vaikeaksi puhe- ja kirjakielen erot 8 % ja murteet 2 %, ulkomailla opiskelleista vastaavat osuudet ovat ehkä yllättäen suuremmat eli 13 % ja 3,5 %; Suomessa opiskelleista mainitsi puhumisen 7,7 % ja puheen ymmärtämisen 6 %, mutta ulko-

mailla opiskelleista puhumista ei maininnut kukaan ja puheen ymmärtämisen 0,5 %; toisaalta kaikki puhekielen helpoksi maininneet ovat ulkomailla opiskelleita, joista heitä on 3 %. Prosenttiluvut ovat pieniä, mutta tendenssi näyttäisi olevan, että kohdekielisessä ympäristössä ja muualla elävillä oppijoilla on eri käsitys puhutusta kielestä, edellisillä se perustuu enemmän omiin kokemuksiin sekä mahdollisuuksiin kielenkäyttäjänä ja jälkimmäisillä opetuksen luomaan kuvaan. Toisekseen jotkut introspektiovastaukset on saatettu kirjoittaa yhdessä opiskelutoverien kanssa tai sitten opetuksessa on erityisesti painotettu kyseisiä kielen ilmiöitä, esimerkiksi kaikki saksankieliset partitiivin käytön vaikeaksi maininneet (N = 10) ovat samalta kurssilta samoin kuin kaikki vironkieliset (N = 8) astevaihtelun maininneet.

### **3.4 Informanttien kielellinen tausta ja introspektio**

Opintojen alussa edistymiseen vaikuttaa suuresti se, kuinka paljon yhteisiä piirteitä esimerkiksi oppijan äidinkielellä on suomen kanssa: muun muassa vironkielisillä ja kiinankielisillä on aivan erilaiset lähtökohdat. Kuten edellä (s. 115–116) on todettu, oppijan äidinkielen tai muiden hänen osaamiensa kielten ja kohdekielen läheisyys tai etäisyys voi opintojen edetessä kuitenkin olla sekä etu että haitta. On tietysti lisäksi muistettava kielenoppimiseen vaikuttavat useat – jopa eri suuntiin vaikuttavat – tekijät, ja oppijoiden kielellinen tausta on vain yksi niistä.

Seuraavassa tarkastelen toisaalta sitä, onko oppijan äidinkieli vaikuttanut siihen, mitkä seikat on koettu suomen kielessä vaikeiksi tai helpoiksi (luku 3.4.1) sekä toisaalta sitä, miten oppijat ovat itse kokeneet muiden kielten opiskelun vaikuttaneen suomen kielen oppimiseen (luku 3.4.2).

#### **3.4.1 Äidinkielen vaikutus introspektiovastauksiin**

Vertaan seuraavassa, miten 32 vironkielistä ja 32 saksankielistä ulkomailla suomea opiskellutta informanttia on vastannut kysymyksiin suomen kielen vaikeuksista ja helppouksista. Olen valinnut tämän otoksen toisaalta siksi, että nämä viron ja saksan puhujat ovat ainoat suurehkot taustaltaan ja tavoitteiltaan tarpeeksi homogeeniset ja

samankokoiset informanttirymät sekä toisaalta siksi, että viro on suomen lähisuku-  
kieli ja saksa puolestaan kuuluu toiseen kielikuntaan, ja ne ovat analyttinen-  
synteettinen-jatkumolla melko kaukana toisistaan (ks. esim. Stroud 1981: 182). Ase-  
telmasta 3.15 ilmenevät ulkomaiden yliopistoissa suomea opiskelleiden viron- ja  
saksankielisten maininnat suomen kielen vaikeuksista (vahvennettuna yleisimmät eli  
otoksen informanteista  $\geq 10$  %:lla olleet introspektiomaininnat).

**Asetelma 3.15** Äidinkieli viro ja saksa: suomen kielessä on vaikeaa  
(Yleisimmät eli ko. informanteista  $\geq 10$  %:lla olleet introspektiomaininnat on vahvennettu.)

	VIRONKIELISET (N)	SAKSANKIELISET (N)
<b>Ei vastausta/ei mikään</b>	<b>4</b>	1
Kaikki	1	1
<b>Erilainen kieli</b>	-	<b>8</b>
Samanlainen kieli	1	-
<b>Puhekieli≠kirjakieli</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
Murteet	1	-
Ääntäminen	3	-
Vokaaliharmonia	2	-
Äänteiden kvantiteetti	2	1
Loppukahdennus	1	-
<b>Kielioppi</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
Taivutus	1	2
Nominitaivutus	1	3
Monikkotaivutus	1	3
Verbitaivutus	1	2
Supistumaverbit	2	-
<b>Astevaihtelu</b>	<b>8</b>	1
Sanajärjestys	1	-
Lauseenvastikkeet	3	-
Partisiipit	1	-
Sijanvalinta	1	-
<b>Verbien rektiot</b>	<b>12</b>	<b>4</b>
Subjekti	1	-
<b>Predikatiivi</b>	<b>4</b>	-
<b>Objekti</b>	1	<b>4</b>
<b>Partitiivin käyttö</b>	-	<b>10</b>
Possessiivisuffiksit	2	-
Potentiaali	3	-
<b>Sanasto</b>	<b>5</b>	<b>7</b>
Pitkät sanat	1	1

Otoksen vironkieliset ovat yleisimmin maininneet vaikeaksi astevaihtelun (25 %),  
verbien rektiot (37,5 %), predikatiivin sijanvalinnan (12,5 %) ja sanaston (15,6 %),  
siis seikat, jotka ovat virossa melko samanlaisia kuin suomessa mutta joissa on kui-

tenkin niin paljon eroavaisuuksia, että niiden hallinta vaatii asiaan paneutumista; toisaalta osan (12,5 %) mielestä mikään ei ole vaikeaa. Saksankielisistä yleisimmin vaikeaa on suomen kielen erilaisuus muihin kieliin verrattuna (25 %), puhe- ja kirja-kielen erot (12,5 %), kielioppi (18,8 %), oikean sijan valinta eli verbien rektiot (12,5 %), objekti (12,5 %) ja partitiivin käyttö (31,3 %) sekä sanasto (21,9 %).

Asetelmasta 3.16 ilmenevät samojen informanttien maininnat suomen kielen helppouksista (vahvennettuna yleisimmät eli informanteista  $\geq 10$  %:lla olleet introspektiomaininnat).

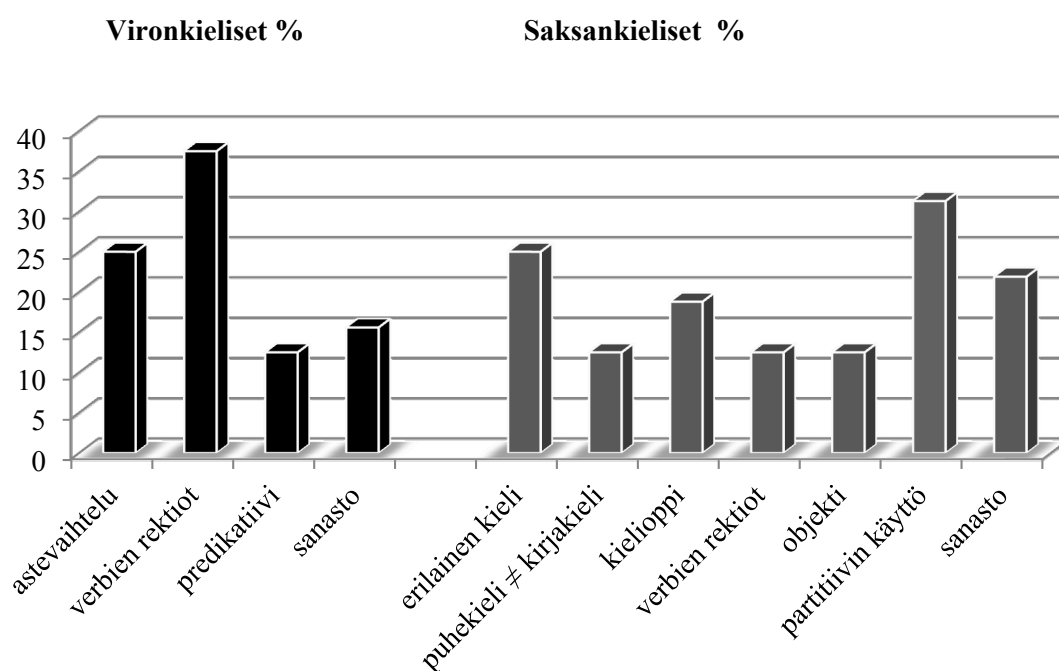
**Asetelma 3.16** Äidinkieli viro ja saksa: suomen kielessä on helppoa  
(Yleisimmät eli ko. informanteista  $\geq 10$  %:lla olleet introspektiomaininnat on vahvennettu.)

	VIRONKIELISET (N)	SAKSANKIELISET (N)
<b>Ei vastausta/ei mikään</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Samanlainen kieli</b>	<b>10</b>	-
Puhekieli	1	-
Ääntäminen	2	3
Vokaaliharmonia	-	1
Lauseintonaatio	-	1
<b>Ortografia</b>	-	<b>13</b>
<b>Kielioppi</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
<b>Taivutus</b>	<b>8</b>	<b>1</b>
<b>Nominitaivutus</b>	<b>9</b>	-
<b>Verbitaivutus</b>	<b>7</b>	-
Astevaihtelu	1	-
Passiivi/impersonaali	1	1
Ei kieliopillista sukua	-	1
<b>Ei artikkelia</b>	-	<b>6</b>
Lauserakenne	1	-
Sanajärjestys	-	2
Sijanvalinta	2	2
Aikamuotojen käyttö	-	1
<b>Sanasto</b>	<b>10</b>	-
Johdokset	1	-

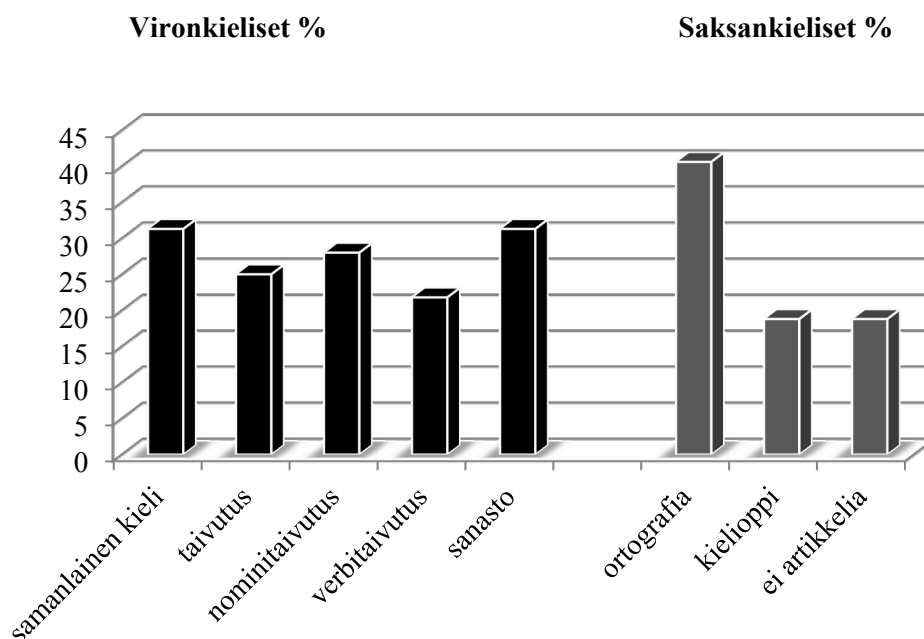
Vironkieliset ovat maininneet yleisimmin helpoksi suomen ja viron samanlaisuuden (31,3 %) ja siihen liittyen sanojen taivutuksen eli taivutuksen ylipäättään (25 %), nominitaivutuksen (28 %) ja verbitaivutuksen (21,8 %) sekä sanaston (31,3 %), mutta toisaalta monet (12,5 %) eivät ole osanneet tai muistaneet mainita mitään helppoa. Merkillepantavaa on, että saman informanttiryhmän jäsenistä 15,6 % on pitänyt sa-

nastoa vaikeana ja 31,3 % helppona, ts. osa on kokenut tärkeämmäksi äidinkielen ja kohdekielen eroavuuksien aiheuttamat ongelmat, osa taas samankaltaisuuksien tuoman helpotuksen. Saksankielisistä yleisimmin helppoa on ortografia (40,6 %), kielioppi (18,8 %) ja artikkelin puuttuminen (18,8 %) eli se, mikä tuntuu loogiselta ja systemaattiselta tai se, mitä ei tarvitse opetella. Näihin vastauksiin ei informanttien äidinkielellä voi katsoa olevan paljoakaan vaikutusta, minkä voi päätellä myös siitä, että yhtä moni (18,8 %) tästä informanttiryhmästä piti kielioppia vaikeana kuin helpponakin.

Seuraavissa kuvioissa 3.2 ja 3.3 on vielä rinnan otoksen vironkielisten ja saksankielisten yleisimmin vaikeina ja helppona mainitsemat seikat.



**Kuvio 3.2** Viron- ja saksankielisten yleisimmin vaikeina mainitsemat seikat



**Kuvio 3.3** Viron- ja saksankielisten yleisimmin helppoina mainitsevat seikat

### 3.4.2 Muiden kielten opiskelun vaikutus suomen oppimiseen

Informantit ovat paljon kieliä opiskelleita (ks. luku 2.1.2). Kyselylomakkeessa kysyttiin, onko muiden kielten opiskelu auttanut tai vaikeuttanut suomen oppimista. Seuraavassa on samaan tapaan kuin aiemminkin tässä luvussa aina ensin lainaukset informanttien intospektiovastauksista ja sitten niihin liittyvät omat kommenttini.

On [auttanut], koska mielestäni kieliä oppii oppimaan. (N24/viro)

Englannin kielen opiskelu on opettanut minulle että minun pitää olla kärsivällinen ja kestävä jos haluisin oppia suomen kieli. (M22/unkari)

Jonkin verran saksan kielen [opiskelu on auttanut] sentäten että sen oppikieli on myös ”kamala”. (M26/norja)

Latinan kieli auttaa minua joskus – latinan kielen opiskelemassa tuli ensimmäinen idea kielen vahvoista rakennuksista. Lisäksi latinan kieli on vaikea myös. Näin minä en odottanut toisen kielen olevan helppoa. (N39/saksa)



Olen aikaisempien kokemusten perusteella ymmärtänyt, että kielen omaksuminen on mahdotonta ilman työtä. Paitsi grammatiikkaa täytyy opiskella kauheasti paljon sanoja. Aikaisempi kielten opiskelu onkin ehkä opettanut tekemään työtä ja luomaan järjestelmää. (N21/viro)

Kielten opiskelemisen avulla minä tunnen paremmin kielten yhteistä järjestelmää, se auttaa minua oppimaan suomen kieltäkin. (N22/unkari)

Kieliopin termit ja käsitteet ovat jo tuttuja. Jonkinlainen oma opiskelutapa on tullut tutuksi. (N26/saksa)

Latinan opiskelu on auttanut minua kehittämään ehdottomuutta kun käännän. Yksi englannin kielen professoreistani sanoi, että latinan hallitseminen on tärkeää, kun käännämme konstikkaita lauseita esimerkiksi Joyce'in kirjoittamia. Saksan opiskelu on auttanut minua samalla tavalla, koska kielioppi on opittava ulkoa. Englannin opiskelun ansiosta tulin tajunneeksi, että kielioppi on hyvin konstikas, koska ei ole sääntöjä, jotka selvittävät kaiken. (N20/ranska)

Varsinkin latinan opiskelu on auttanut minua oppimaan suomea: kieliopin monta muotoa ja kieliopin termit. (N32/tanska)

Minä ymmärrän kielioppia parempi, koska minä opin latina ja kreikka. Neille ei ole samaa kielioppia, mutta periaatteessa auttaa. (M28/englanti)

Informantit ovat kokeneet, että muiden – hyvinkin erilaisten kielten – opiskelusta on ollut hyötyä, koska aiempi kielten opiskelu on harjaannuttanut opiskelemaan kieliä sekä opettanut analysoimaan kielten rakennetta ja tutustuttanut siihen liittyvään käsitteistöön; latinan opiskelusta on koettu olleen erityisesti apua.

Japanin ja länsimaiden välillä ajattelemisen tavat ovat aika erilaisia. Siksi englannin kielen opiskelun kanssa voin tutustua länsimaisten ajatusten tapoihin. (N?/japani)

Venäjän kieli opiskellu on auttanut minua oppia Suomea koska huomasin että ei voi kääntää suoraan, niin että odotin jo mikällaisia vaikeuksia kokeilaisin kun opiskelin Suomea. (M23/englanti)

Kyllä [on auttanut]. Roman letters, verval [verbal] conjugations according to person, plurals, declensis, *olla*-verb, present farfect [perfect] tence, relative pronouns, joita ei käytetään japanin kielessä, ovat kaikki tavallisia eurooppalaisissa kielissä. (N40/japani)

Suomen kielen rakenne sisältää piirteitä, jotka muistuttavat niin latinalaisten, kuin germaanisten ja uralilaisten kielten piirteitä, joiden osaaminen tällä tavalla auttaa suomen kielen opiskelemista. (N24/unkari)

Bulgarian kieli äänetään mikä on kirjoitanut kuin suomen kieli [- -]. (?30/joruba)

Liettuan kielen opiskelu [- -] autanut fonetisesti (ei ole isoa eroa fonetikassa), myös sanavarastossa suomen k:ssa löyty paljon laina sanoja. (?30/venäjä)

Latvian ääntäminen muistuttaa suomen ääntämistä. (M32/venäjä)

Esimerkiksi siksi [on auttanut] että englannin kielessä ja suomen kielessä on samanlaiset aakkoset. Ja suomen kielessä on laina sanoja englannin kielestä. (N26/venäjä)

Venäläiset sanovat *u menja jest* niin kuin suomalaiset *minulla on*. Monet verbit tulevat saksasta. Romalisiella oli myös taivutuksia ja illatiivi on usein kuin latinalainen dativi. (M35/ranska)

Kyllä [englanti on auttanut]! Äidinkielessäni ei ole verbien aikamuotoja ja aakkoset ovat erilaiset. (N31/thai)

Sekä indoeurooppalaisten kielten että muihin kieliryhmiin kuuluvien kielten puhujat ovat kokeneet, että indoeurooppalaisten kielten opiskelusta on ollut apua suomen opinnoissa: on opittu hyväksymään kielten ja ajattelutapojen erilaisuus, tutustuttu omasta äidinkielestä poikkeaviin tai puuttuviin kielen ilmiöihin sekä harjaannuttu analysoimaan kielten erilaisuutta ja samankaltaisuutta, mikä on auttanut löytämään aiemmin opituista kielistä tukea suomen oppimiseen.

Englannin kielioppi on auttanut vähän. Esimerkiksi englannin kieliopissa preteriti ja perfekt vastavat preteritiä suomen kieliopissa muttei ranskan kieliopissa. (M33/ranska)

Englannin kieliopin pari kohtaa on auttanut [- -] ymmärtämään suomen kielioppia: verbi-en aikamuodot ovat ihan samantyyppisiä. (N20/unkari)

On auttanut kieliopin puolesta, muun muassa aikamuotoissa, menyyt ajat ja niiden muodostaminen ovat suomen kielessä samanlaiset kuin saksan ja englannin kielessä. (M57/venäjä)

Minä opiskelin saksaa, ja se auttoi minua oppimaan aikamuotojen ja passiivin käyttöä [- -]. (N21/unkari)

Saksan kieli on auttanut minua oppimaan suomea koska saksan kielessä on kieliopin muodot kuin suomea. (N23/italia)

Muun muassa saksankielessä, kun on akkusatiivi olen oppinut näkemään milloin sana on akkusatiivissa. (N22/ruotsi)

Opin, ymmärsin helpommin koko rakenteen. Saksassa ja englannissakin on käytetty *olla* verbi lauseessa. (N22/unkari)

Ranskan opiskelu auttoi vähän, koska se ajatus, ettei osteta koko maailmassa oleva voi vaan vain osa siitä, siis partitiivin käyttö siinä mielessä, oli tuttu. (N21/saksa)

Venäjän partitiivin käyttö on melkein sama kuin suomessa. (N21/unkari)

Joskus se on helpompi ymmärtää jotain Suomeksi toisesta kielestä – esim. reflexiiviverbit käy Ranskassa muuta ei Englannissa sitten mä muistan (siitä) paremmin kun ajatellen Ranskaksi. (N30/englanti)

Venäjän opiskelu on auttanut vähän minua oppimaan suomea, koska venäjän kielessä on sijamuodot. (M23/bulgaria)

Latina on vähän auttanut minua oppimaan suomea koska latinan kielessä käytetään sijamuodot sanan lopussa (päänteessä). (M27/ranska)

On [muiden kielten opiskelu auttanut oppimaan suomea], olen oppinut suomea sen (ruotsi) kautta. (N26/vietnam)

Das es im Deutsch keinen Unterschied in der Schreibweise von Adjektiv und Adverb gibt, ist es leichter wenn man eine Sprache kann, die diesen Unterschied macht (engl: -ly, schwed. -t). (M27/saksa)

Monet sanat suomessa tulivat englannista tai saksasta ja ruotsista. (M35/saksa)

Suomalaiset sanat eivät muistuta minun opiskelemien kielten sanoja mutta eräät kuitenkin tulevat ruotsista tai venäjästä kielistä. (M33/ranska)

Suomen kielessä on sanoja englannista ja venäjästä. (N25/viro)

Voin sanoa että englannin kielten auttanut minua muistamaan joitain sanoja, esim. *baanaani*, *satelliitti*. (M21/kiina)

Informanteista suurin osa on opiskellut englantia (83 %), seuraavaksi opiskelluimmat kielet ovat ranska (43 %), saksa (43 %), venäjä (37 %), latina (21 %) ja ruotsi (15 %) (ks. luku 2.1.2); tämä näkyy myös informanttien vastauksissa.

Turkin kieli minua autti vähän, kielen strukturista. (M34/englanti)

Japania on auttanut minua oppimaan suomea. Japania ja suomea ovat molemmat ”agglutinated” kieliä. Ääntäminen on myös hiukan samanlainen. (N?/englanti)

Kyllä tietysti! Opiskelin unkaria, udmurtia. Ne ovat oikein näköisiä. Paljon yhdennäköisyys on. (M27/komi)

On kieltämätöntä, että unkarin kielen opiskelu on auttanut minua omaksumaan monet suomen kielen erikoisuudet, kuten esim. nominien taivutus, possessiivisuffiksit tai voakaalisointu. Unkarissa on myös eri äänten kvantiteetti niin tärkeä, kuin suomen kielessä. Yleensä katsoen luulen, että sellaisen deklinaatiokielen oppiminen kuin latina, saksa taikka venäjä voi aina auttaa oppimaan suomea. (M38/ranska)

Unkarin kieli auttaa minua oppimaan suomea ja se on luonnollista, koska ensinkin unkarin fonetiikki muistuttaa suomen kielen äänneoppia, toiselta puolelta suomen taivutusjärjestelmä on melkein samaa, kuin unkarin. Sekä suomi, että unkari lausuu omituiseen tapaan omistusliitteistön (*habeo* rakenteen puute). (N23/bulgaria)

Olen opiskellut viron kieli 2 vuotta; sen pohjolla suomen kieli tuntu melko helppo. Myös pitää paikkansa se, että jos osat kaksi vieraita kielia, kolmas meni helpompi. (N33/venäjä)

Myös muissa kuin indoeurooppalaisista kielissä on huomattu olevan tukea antavaa samankaltaisuutta, erityisesti tietysti suomen sukukielissä.

Suomessa on helppo puhua Englantia. Suurin osa ihmisiä puhuu Englantia. Käytän Englantia työssäni ja puhun Englantia naapurini kanssa. Se on vaikeuttanut suomen oppimista. Suomalaiset haluvat harjoitella puhua Englantia. (N48/kiina)

Koska suomen kielen kurssilla me keskustelemme englanniksi – se on helppo kieli, jota kaikki tietävät. Se tarkoittaa – meillä ei ole kielipraktiikkaa, vain [myös] kotona mies puhuu englanniksi minun kanssa, koska se on helpompi. (N25/venäjä)

Eniten suomen kielen oppimista vaikeuttaa se, että suomea ei pääse käyttämään, jos osaa englantia (vrt. edellä s. 68–69).

Minusta suomea on niin erilainen kieli ja valitettavasti muita kielia eivät auta oppimaan suomea! [- -] ehkä aikaisempi opiskelevat kielet olivat helpompia ja siksi olen vähän masentunut että en jaksa oppia suomea nopeammin. (N59/englanti)

Yritän aina käsittää kielioppi 'Indo-European' tavalla. (N24/englanti)

Ehkä [- -] sillä tavalla [on vaikeuttanut], että muissa kielissä käytetään paljon prepositioita, ja suomen kielessä käytetään erilaisia muotoja sen sijasta. (N21/saksa)

Englannin ja suomen passiivit ovat erillisiä. Kun aloitin oppia suomen passiivia, päässäni oli ihan sekaisin, koska englannin passiivi merkitsee eri asiaa. Englannin kielessä ei ole sijamuotoa, eikä kiinan kielessä. Sijamuotoa on vaikea ymmärtää, ja monet virheet voivat joutua siiltä. (M23/kiina)

Grammatika on aivan erilainen englantin kielestä. (N19/viro)

Englanti ja venäjä vaikeutti suomen oppimista. Olen tottunut siihen, että vieraissa kielissä käytetään prepositioja. Oli vaikea tottua siihen, että suomi toimii samalla tavalla kuin unkari. (M24/unkari)

Aiemmat kieliopinnot ovat saattaneet myös synnyttää oppimista haittaavan mielikuvan siitä, millaisia kielet tai ainakin vieraat kielet voivat olla; esimerkiksi vironkielistä on häirinnyt se, että suomen kielioppi on erilainen kuin englannin tai unkarinkielisen on ollut vaikea tottua siihen, että ”suomi toimii samalla tavalla kuin unkari”.

Ehkä alussa englannin kielen opiskelu vaikeutti suomen kielen ääntämistä ja myös muissa tilanteissa. (N2/japani)

Suomen kielen ääntämisen oppimisessa englanti häiritsi minua vähän – pari suomalaisesta sanoivat minulle, että puhun (äännän) suomea englanninperäisesti. Se johtui siitä, että en osannut heti löytää suomen kielelle ominaista ääntämysperustaa – kaikki äänteet ovat verrattuna eestiin vähän takapuolisempia. (N23/viro)

Alkuvaiheessa englannin taito, tarkemmin lausuntatapa, vaikeutti ääntämään oikein joidakin sanoja tai äänteitä. Mutta tämä ei kestänyt kauan. (N20/venäjä)

Englantia vaikeuttanut suomen oppimista, koska siinä on erilainen kielioipi. (?30/joruba)

Englannin opiskelu on vähän vaikeuttanut minua, koska englannissa ei ole sijamuotoja, lauseen sanajärjestys on toisenlainen. (N22/venäjä)

Lauserakenne on eri tavalla, en tottunut suomalaiseen tapaan. Suomea englannin tavalla puhuminen aina johtaa virheen. (M21/kiina)

Joskus käytän englanteja sanoja, kun puhun suomea. (N35/venäjä)

Yleisimmin informantit kokevat englannin kielen vaikuttavan/vaikuttaneen negatiivisesti suomen oppimiseen, mikä selittyy tietysti sillä, että suurin osa informanteista on opiskellut englantia; englanti on myös se kieli, jota useimpien on mahdollista/pakko eniten käyttää niin Suomessa kuin muuallakin.

En usko, että minkä tahansa kielen opiskelu voisi vaikeuttaa jonkinlaisen muun kielen oppimista – päinvastoin! Oli sentään yksi kova vaikeus – unkarin vaikutuksen takia: en voinut pitkän aikaa ymmärtää, miksi sanotaan suomeksi *talossani* eikä *talonissa*, joka näytti minusta paljon luonnollisemmalta ja tyydyttävämmältä! (M38/ranska)

Muiden vieraiden kielten opiskelu ei mielestäni hyvin paljon auttanut minua oppimaan suomea. Päinvastoin – eestin opiskelu on vahingoittanut huonoksi suomenopiskelua. (M47/venäjä)

Eesti [on vaikeuttanut], koska molemmissa kielissä on melkein samalaisia sanoja mutta heillä on usein aivan erilainen merkitys. (N21/unkari)

Menen joskus sekaisin espanjan kanssa koska niitä lausutaan samalla tavalla kuin suomea. (N27/englanti)

Oppijoita ovat myös hämmentäneet sukukielten erot tai aivan eri kielikuntaan kuuluvan kielen sekaannuttava samankaltaisuus.

Kaiken kaikkiaan muiden kielten opiskelun on yleisimmin koettu vaikuttaneen myönteisesti suomen oppimiseen: informanteista noin 60 % on todennut aiemman kieltenopiskelun auttaneen oppimaan suomea ja vain alle 10 % vaikeuttaneen; muiden mielestä se ei ole auttanut eikä vaikeuttanut joko siitä syystä, että suomi on niin erilainen kieli kuin muut tai siitä syystä, että omasta äidinkielestä (suomen sukukielestä) on enemmän apua kuin muista kielistä. Positiivisena ja yllätyksellisenäkin seikkana voi pitää sitä, miten moninaisesti informantit ovat osanneet nähdä analogioita suomen ja muiden kielten välillä ja tukeutua aiemmin oppimaansa. Tämä kertoo siitä, että oppijoiden kokemus kielten samanlaisuudesta ei välttämättä korreloikaan suoraan kielten geneettisen tai typologisen etäisyyden kanssa (ks. myös Kaivapalu esim. 2006: 2).

## 4 Virheanalyysi

Introspektion vertailuaineistona ja täydentämään sen antamaa kuvaa suomen kielen vaikeuksista ja helppouksista tutkin informanttien suomea virheanalyysin keinoin (ks. luku 2.2.2). Virheanalyysin otoksena ovat kahdenkymmenen suomea toisena kielenä opiskelleen informantin kirjoitelmat: jokaiselta kirjoittajalta on kahdesta viiteen eri kirjoitelmää, joissa on yhteensä noin 400–500 sanaa; aineiston kokonaissanamäärä on 9014.

Olen luokitellut virheet kolmeen päätyyppiin: koodirikkomuksiin eli varsinaisiin kielivirheisiin, rekisterivirheisiin eli puhekielisyyksiin<sup>1</sup> ja oikeakielisyysvirheisiin. Luokittelun lähtökohtana ovat kirjoitetun suomen kielen normisto sekä kirjallisuuden (esim. Leino 1992; Kalliokoski 1996:110; ISK 2004; Kolehmainen 2008) ja omaan intuitiooni (internethakujen tukemana) perustuva näkemys aikuisten äidinkielisten kirjoittajien puhekielisyyksistä ja yleisistä oikeakielisyysvirheistä; varsinaisiksi kielivirheiksi olen katsonut pääosin vain ne, joita ei äidinkielen näkemykseni mukaan tekisi. Kuvauksessa ovat mukana kaikki virheet eli erottelematta niin systemaattisesti toistuvat kuin mahdolliset satunnaiset lipsahduksetkin.

Esittelen virheet kielellisen kompetenssin osa-alueittain kuten introspektiovastauksetkin. Nämä kielen eri tasot ovat tosin suomen kaltaisessa synteettisessä kielessä kietoutuneet toisiinsa niin monin tavoin, että niiden rajaaminen ei ole välttämättä aina yksiselitteistä tai edes mahdollistakaan (vrt. edellä s. 75). Koska tutkimusaineistojen perusteella ei ole mahdollista saada kirjoittajien omaa näkemystä virheiden syistä, olen päätenyt tarkastelemaan niitä tältä osin S2-opetuksen näkökulmasta: olen luokitellut virheet sen mukaan, miten kirjoittajien tulisi saamansa opetuksen perusteella jo kyetä segmentoimaan kielellisiä aineksia. Olen tosin myöhemmin tarvittaessa tarkentanut kokonaiskuvaa kokoamalla vielä yhteen joitain kielellisen kompetenssin eri osa-alueille luokittelemiani mutta ainakin joiltain osin selvästi analogisia virhetyyppejä. Kuvauksen ulkopuolelle jäävät pääosin sellaiset kirjoitetun tekstin olennaiset piirteet kuin tekstin jäsentelyyn, sisällön ilmaisemiseen, tyyliin sekä eri teksti-

---

<sup>1</sup> Kirjoitelmien ainoat rekisterivirheet ovat puhekielisyyksiä.

tyyppien ja diskurssien hallintaan liittyvät seikat (vrt. Tarnanen 2002: 105). Toisaalta nämä tekstitaidot eivät välttämättä liity yksin kohdekielen taitoon, ja toisaalta virheanalyysin tavoitteena on lähinnä päästä objektiivisesti käsiksi niihin suomen kielen ilmiöihin, jotka introspektiossa on nostettu subjektiivisesti esiin.

Virheiden luonne selviää parhaiten runsaiden virhe-esimerkkien kautta, ja kontekstia on esimerkkien ympärillä aina siinä määrin kuin se on virheiden tulkinnan kannalta välttämätöntä.<sup>1</sup> Asetelmista ilmenevät virheiden määrät: keskeisiksi tunnusluvuiksi olen valinnut absoluuttisten lukujen rinnalle mediaanin ja vaihteluvälin, joiden avulla saa hyvän kuvan virhe-esiintymistä sekä tilastollisesti että yksilöllisesti.

Esittelen aina ensin virhetyypit, sen jälkeen on niihin liittyviä esimerkkilauseita informanttien kirjoitelmista ja esimerkkilauseiden jälkeen vielä paikoin ko. virheisiin liittyvä koonti.

#### **4.1 Fonologiset virheet**

Kielelliseltä taustaltaan heterogeenisen informanttiryhmän kaikkien äännevirheiden syitä on mahdotonta jäljittää ja erotella muiden kielten kirjoitusjärjestelmistä mahdollisesti johtuvat ortografiavirheet<sup>2</sup>, joten olen luokitellut kaikki äännevirheet joko fonologisiksi tai morfologisiksi virheiksi, ja käsittelen erikseen oikeinkirjoitusvirheinä vain sellaisia kirjoitetun kielen norminvastaisuuksia kuin ison ja pienen alkukirjaimen käyttöön tai sanojen yhteen ja erikseen kirjoittamiseen liittyvät oikeakielisyysvirheet (ks. luku 4.4.3). Fonologisiksi virheiksi olen luokitellut kaikki muut kuin selvästi sanojen taivutukseen liittyvät äännevirheet (ks. luku 4.2).

Kirjoitelmissa on yhteensä 186 fonologiseksi luokittelemaani varsinaista kielivirhetä, joista vokaalivirheitä on 141 ja konsonanttivirheitä 45. Kaikilla kirjoittajilla on

---

<sup>1</sup> Luvussa 4.5. esittelen informanttien tekstejä myös laajemmin.

<sup>2</sup> Esim. Eeva Lähdemäki (1995) on kontrastoinut informanttiansa äännevirheitä ruotsin kielen ortografiaan ja luokitellut virheitä osin sen mukaan.



vokaalivirheitä, mutta konsonanttivirheitä ei ole lankaan 30 %:lla kirjoittajista (N = 6/20).

#### 4.1.1 Vokaalit

Vokaaleissa on kvaliteettivirheitä 115, kvantiteettivirheitä 24 ja muita virheitä kaksi.<sup>1</sup>

Kvaliteettivirheet ovat vääriä valintoja etu- ja takavokaalin välillä (N = 92), diftongi-  
virheitä (N = 13) sekä muita, yksittäisiä virheitä (N = 10). Fonologiassa on siis tuot-  
tanut eniten ongelmia valinta etu- ja takavokaalin välillä, tosin näistä virheistä yli  
neljännes on kahdella kirjoittajalla ja yhdellä kirjoittajalla ei ole yhtään tällaista vir-  
hettä.

Yli puolet etu-/takavokaalivirheistä on päätteissä (N = 53), ja useimmiten (N = 46)  
on valittu takavokaali etuvokaalin asemesta.

- 1) Suomalaiset menevät sinne kun he haluavat pois kaupungin stressista, myös keväälla tai syksyllä jos ilma on kaunis. (M26/kreikka)
- 2) Kirjoituksessaan sunnuntaikirjeita suomesta Phillippe Guicheteau antaa kuvan, että suomalaiset ovat pidättyviä, kylmiä ja moukkia. (N27/viro-venäjä)
- 3) Lapsena, ala-asteen opettajat löivät minua ja koulukaveriani vanhempiemme ”luvassa”. (N30/kreikka)
- 4) Mutta tässä alueessa tietokone on pahin synnintekijä [- -]! (N59/englanti)
- 5) Televisiolla näytetään erilaisia ohjelmia jotka ovat hyviä lapsille [- -]. (N26/vietnam)

Sanojen vartaloissa on myös sekaisin etu- ja takavokaaleja (N = 12), ja taas on  
enimmäkseen (N = 9) takavokaali etuvokaalin asemesta.

- 6) Ihmiset yrittävät järjestää juhlat eri tavalla. (N35/espanja)
- 7) Kaikki katsoi hämmästuneenä [- -]. (N32/ranska)
- 8) [- -] olen lukenut jostain että odotetyt säästöt ei toteutuneet. (M33/englanti)

---

<sup>1</sup>Morfofonologiseen vaihteluun liittyvät virheet ks. luku 4.2.

Suurin osa etu-/takavokaalivirheistä on siis vokaaliharmoniavirheitä (N = 65/92). Suomen kielen vokaaliharmonian pitäisi olla kirjoittajille jo täysin tuttu ilmiö ja vakiintunut käyttöön, mutta monissa muissa kielissä voi olla samassa sanassa etu- ja takavokaaleja, ja siksi suomenkielisestä yksinkertaiselta ja loogiselta tuntuva systeemi ei välttämättä olekaan sitä muunkieliselle. Informanttien kielistä unkarissa on samankaltainen vokaaliharmoniasysteemi kuin suomessa, ja unkarinkielisellä informantilla ei olekaan yhtään vokaaliharmoniavirhettä.

Lisäksi vielä kolmesti on päinvastainen vokaaliharmoniavirhe, eli yhdyssanojen *lainen*-edusosa on vokaaliharmoniassa määriteosan kanssa; ilmeisesti se on tulkittu *Lainen*-johtimeksi.

9) Minkäläisiä lapsia kasvatetaan sivistynsessä maailmassa? (N38/mari)

10) [- -] Euroopassa on vielä tosi eriläisiä maita [- -]. (M33/englanti)

Joskus on myös koko sanaan valittu systemaattisesti väärin etu- tai takavokaalit (N = 24), ja taas on enimmäkseen (N = 16) takavokaali etuvokaalin asemesta.

11) [- -] silloin kun on kepit kädessä kavellessa vartalo liikkuu paremmin. [- -] Pieni huone missä on kiuas, mitä tuo keittamalla vettä. (N42/viro)

12) Aika pienestä sanastosta ja hirveasta kieliopista huolimatta tekstit kirjoitettiin ilman huutamista tai itsemurhaa. (M33/englanti)

13) [- -] tänä iltänä hän olisi halunnut olla Englannissa äitinsä kanssa. (N59/englanti)

14) Joskus ihmettelen miten vanhemmät voivat olla niin kärsivällinen kun lapsi huutaa kuin palosireeni [- -]. (N32/ranska)

Etu-/takavokaalivirheistä on kaiken kaikkiaan 75 %:ssa (N = 69/92) *ä*:n sijasta *a* tai *ö*:n sijasta *o*, joten osa virheistä saattaa selittyä *ä*- ja *ö*-pilkkujen unohtumisella; muissa kirjoittajien osaamissa kielissä ei välttämättä ole samojen etu- ja takavokaalien oppositiota tai niitä ei erotella ortografisesti. Osa virheistä voi johtua myös kontekstista, esimerkiksi *tänä \*iltänä hän* (esim. 13). Joskus on kyseessä joko suoranainen välinpitämättömyys oikeinkirjoituksen suhteen, tai sitten varmuuden vuoksi tar-

jotaan eri vaihtoehtoja: esimerkiksi yhdellä kirjoittajalla on samassa tekstissä *vanhemmat*-sana kirjoitettu peräkkäisissä kappaleissa *vanhempansa*, *\*vanhemmät* ja *\*vänhemmät*. Tämä koskee monia muitakin virheitä.

Diftongivirheitä on kolmenlaisia: diftongista puuttuu *i* (N = 7) (esim. 15–17), diftongin vokaalit ovat väärässä järjestyksessä (N = 4) (esim. 18–20), tai lyhyen vokaalin sijaan on *i*-loppuinen diftongi (N = 2) (esim. 21–22).

- 15) Kaikilla on mielipide ja se on kerrottava, siitä saamme kunniotusta ja ystäviä. (N32/ranska)
- 16) He tarvitsevat aikusia. (N37/ruotsi)
- 17) Lapset eivät saa olla liian monta tuntia yksinäsiä kotona. (N37/ruotsi)
- 18) [- -] sen vuoksi he voivat olla hyisiä ja muokkamaisia. (M28/norja)
- 19) Nämä esimerkit touvat mielleni vanhat maanviljelys yhteiskunnat [- -]. (N35/espanja)
- 20) [- -] äidillä ei ollut oikeutta löydää [po. lyödä] tytärtä [- -]. (N42/viro)
- 21) Matsi aloitti lupaava Suomailaisille. (M29/hollanti)
- 22) Me vaan kysyimme jos olisi mahdollista joustaa tarjoinassa vähän. (M29/saksa)

Lisäksi on erilaisia kertaluontoisia, sekalaisia kvaliteettivirheitä (N = 10) (esim. 23–26), ja kerran *ä*-loppuinen vokaaliyhtymä on oiennut puhekielisesti (esim. 27).

- 23) [- -] joten te voisitte ehkä parentaa teidän palvelua entisestään. Näin saadut muutokset voisivat olla parheimmillaan kilpailuetu [- -]. (M29/saksa)
- 24) [- -] vaikka he melkein kävelävät minun päässäni. [- -] Minun mielästäni kaikki joka asuvat kotona täytyy auttaa tekemään kotitöitä. (N37/ruotsi)
- 25) Alussa kun kuulin se huutominen luulin että joku [- -]. (N32/ranska)
- 26) Kotimaassani, perinteet vaihtuvat paljon perheestä perheeseen ja kaupungista kaupinkiin. (N35/espanja)
- 27) [- -] luulin että joku lapsi oli saannut tosi kipee ... (N32/ranska)

Vokaalien kvantiteetissa ovat tuottaneet eniten ongelmia painottomien tavujen pitkät vokaalit (vrt. esim. Lieko 1992: 95; Vihanta 1990: 206, 212–213; myös edellä s. 75): yleisin kvantiteettivirhetyyppi on lyhyt vokaali pitkän sijaan pääpainottomassa tavussa (N = 9/24).

- 28) Lisäksi huoneessamme ei käynyt siivoja koko viikon loppuna. (N42 viro)
- 29) Suomessa ei enää kasvataa lapset niin ankarasti eikä annetaan enä niin kovaa piiskaa [- -]. (N32/ranska)
- 30) [- -] aina on tullut paljon ulkomalaisia ja muukalaisia maamme [- -]. (N37/ruotsi)
- 31) [- -] ampua kuoliaksi [- -]. (N32/unkari)

Painollisten tavujen virheelliset lyhyet vokaalit (N = 7) ovat tapauksia, joissa tulisi olla kolmen vokaalin vokaaliyhtymä (esim. 32–33), mikä on saattanut tuntua mahdollomalta, tai ne ovat nuorissa lainasanoissa (esim. 34–35); muut virheet ovat yhdeltä ja samalta espanjankieliseltä kirjoittajalta (esim. 36).

- 32) Lapset voivat saada viikkoraha mutta se ei saa olla lian paljon [- -]. (N37/ruotsi)
- 33) [- -] meillä ei ole vuodenaikoja ja ehkä etsimme eroja jostakin mualta kuin luontosta. (N35/espanja)
- 34) Kirja lopuu tragisesti kun mustalaisheimo kuolee sukupuuttoon. (M29/saksa)
- 35) [- -] on tärkeä että pienet European maat liittyivät yhteen [- -]. (M47/venäjä)
- 36) [- -] suomalaisten tavat ovat vielä maseudulta. [- -] joka vuosi samanlaiset juhlat missä he pukeutuvat samanlaisiin vateisiin [- -]. (N35/espanja)

Virheellisistä pitkistä vokaaleista suurin osa (N = 6/8) on puolestaan painollisessa tavussa (esim. 37–39).

- 37) Mies perhessa siivussa. (N38/mari)
- 38) Lapset eivät enää arvostele mitä annetaan, tarkoitan että eivät ole oikeasti tyytyväinen vaikka heillä on kiivä elämä. (N32/ranska)
- 39) Siihen aasti kun tule vastauksia näihin kysymyksiin [- -]. (M47/venäjä)

40) Ja se kestää lokakuusta toukkuun astii. (N37/ruotsi)

41) Olen lukenut [- -] araabeista ”Tuhat ja yksi yötä” [- -]. (N28/venäjä)

Muita vokaalivirheitä on kaksi: kerran on ylimääräinen vokaali, ja kerran vokaali puuttuu.

42) Talkootyö tarkoittaa avain [po. vain] sitä, että on vapaaehtoinen [- -]. (M28/norja)

43) Ja se kestää lokakuusta toukkuun [po. toukokuun > toukokuuhun] astii. (N37/ruotsi)

#### 4.1.2 Konsonantit

Konsonanteissa on kvaliteettivirheitä vain kaksi, kvantiteettivirheitä 39 ja muita virheitä neljä.<sup>1</sup>

Konsonanttien kvaliteettivirheistä toinen johtunee sanan vierasperäisyydestä (esim. saksassa *Kalender*), ja toinen on oletettavasti lipsahdus.

44) [- -] meidän kalenderit ovat täynä kaikkilaisesta. (M29/saksa)

45) Myös lymaloi [po. jumaloi] vaimonsa. (N32/unkari)

Konsonanteissa on siis pääasiallisesti kvantiteettivirheitä ( $N = 39$ ), ja niitä on yli kolmannes enemmän kuin vokaaleissa ( $N = 24$ ) (vrt. edellä s. 74). Konsonanttien kvantiteettivirheistä 14 on likvidoissa (*l* ja *r*), 12 klusiileissa (*k*, *t* ja *p*), 10 nasaaleissa (*n* ja *m*) ja kolme frikatiiveissa (*s*).

---

<sup>1</sup> Morfofonologiseen vaihteluun liittyvät virheet ks. luku 4.2.

Pääosin on lyhyt konsonantti pitkän sijaan (N = 25/39). Virheelliset lyhyet konsonantit ovat likvidoja (N = 11), klusiileja (N = 7) ja nasaaleja (N = 7); kaikki lyhyet nasaalit ovat kahdella saksankielisellä<sup>1</sup> kirjoittajalla.

- 46) On vaikea kuvitella miten tämä pariskunta voi pitää työpaikkaa olenkaan. (N34/espanja)
- 47) [- -] huomasi asiaan olevan edelleen hoitamatta. (N28/venäjä)
- 48) [- -] hänellä on joku piiroselokuva sama aika joka päivä [- -]. (N59/englanti)
- 49) [- -] varsinkin kun nykyään ei ole enää hyviä mehuja markinoillakaan. (M29/saksa)
- 50) Mutta myös opettajat tarvitsevat harjoitella... (M33/englanti).
- 51) Luemme meidän luonollinen ympäristön merkkiä [- -]? [- -] [- -] vaikea löytä teidän ruokalistalta mitään semoista ruokaa mitä [- -]. (M29/saksa)

Virheelliset pitkät konsonantit ovat klusiileja (N = 5), likvidoja (N = 3), nasaaleja (N = 3) ja frikatiiveja (N = 3); kaikki pitkät frikatiivit ovat samalla ruotsinkielisellä kirjoittajalla.

- 52) Onko se niin vaikea avata silmät ulkona ja katsoa toisia ihmisiä silmään. (N37/ruotsi)
- 53) Hän luki sen kolme kertaa. (N59/englanti)
- 54) Nämä esimerkit touvat mielleni vanhat maanviljelys yhteiskunnat [- -]. (N35/espanja)
- 55) Onko meillä tänään ennä aikaa elää? (M29/saksa)
- 56) Otetaan vaikka Phippe Guicheteaun naapurin ensimmeriksi, hän hymyile [- -]. (N26/vietnam)
- 57) [- -] he täytyy säästää siihen. (N37/ruotsi)

---

<sup>1</sup> Toinen on tosin kaksikielinen: saksa-englanti.

Muita konsonanttivirheitä on neljä. Kerran puuttuu yhdyssanan määriteosan loppu-*n* sekä *i:n* jälkeen *j*, kerran on *n* ja *h* liikaa.

58) Päivästäin, kaikki saavat kuulla kun he juopottelevat [- -]. (N34/espanja)

59) [- -] kertomukset suomalaisten kirjailioiden [- -]. (N28/venäjä)

60) Otetaan vaikka Phippe Guicheteaun naapurin ensimmerkiksi, hän hymyile [- -].  
(N26/vietnam)

61) [- -] naapuri joka ei ehdes näe minua hissillä. (N37/ruotsi)

### 4.1.3 Koonti

Asetelmasta 4.1 ilmenevät kirjoitelmien fonologisten virheiden lukumäärät. Vokaaleissa on 141 virhettä, joista on kvaliteettivirheitä 115 (väärin valittuja etu- tai takavokaaleja 92, virheellisiä diftongeja 13 ja muita kvaliteettivirheitä 10), kvantiteettivirheitä 24 ja muita virheitä kaksi. Etu-/takavokaalivirheistä 74 %:ssa (N = 68/92) on kyse vokaaliharmoniavirheestä (päätteissä 53, vartaloissa 12 ja *lainen-*yhdyssanoissa kolme) ja 75 %:ssa (N = 69/92) *ä:n* sijasta on *a* tai *ö:n* sijasta *o*. Konsonanteissa on 45 virhettä, joista kvaliteettivirheitä on kaksi, kvantiteettivirheitä 39 ja muita virheitä (konsonantti puuttuu tai on liikaa) neljä.

Olen tulkinut kaikki äänneopilliset virheet – selvästi puhekielisen *tosi kipee*-ilmaisun vokaaliyhtymän oikenemista lukuun ottamatta – varsinaisiksi kielivirheiksi. Suomenkielisillä kirjoittajilla on useamman tyyppisiä puheen ja kirjoituksen vastaamattomuudesta johtuvia virheitä, esimerkiksi *\*juhlioita*, *\*yritteliäisyys*, *\*avoimmuus*, *\*tulempa*, *\*itsekin*, *\*itsekkään*, *\*mennäkö* (Leino 1992: 175–176), mutta tutkimusaineiston kirjoitelmissa vastaavia on vain yksi eli *\*kirjailioiden*. S2-opetusta saaneiden kirjoittajien voikin olettaa segmentoivan kielellisiä aineksia eri tavalla kuin äidinkielisten: käyttölähtöisen äidinkielen omaksumisteorian mukaan äidinkielen hahmotus ja käyttö perustuvat aluksi konstruktioihin (esim. Tomasello 2003; Lieven, Behrens, Speares & Tomasello 2003), eikä äidinkielen opetukseen välttämättä ohjaa analysoimaan kokonaisuuksia samalla tarkkuudella kuin vieraan/toisen kielen opetus. S2-kirjoittajalle voi siis olla äidinkielistä helpompaa tun-

nistaa, mistä elementeistä sellaiset konstruktiot kuin esimerkiksi *tulen+pa*, *itse+kin*, *itse+kään* ja *mennä+kö* muodostuvat.

**Asetelma 4.1** Fonologisten virheiden lukumäärät

	N
<b>VOKAALIT</b>	<b>141</b>
• <b>Kvaliteetti</b>	<b>115</b>
▪ Etu-/takavokaalit	92
▪ Diftongit	13
▪ Muut	10
• <b>Kvantiteetti</b>	<b>24</b>
• <b>Muut</b>	<b>2</b>
<b>KONSONANTIT</b>	<b>45</b>
• <b>Kvaliteetti</b>	<b>2</b>
• <b>Kvantiteetti</b>	<b>39</b>
• <b>Muut</b>	<b>4</b>
	<b>186</b>
→ Vokaaliharmonia	<b>68</b>
→ <i>a</i> pro <i>ä</i> – <i>o</i> pro <i>ö</i>	<b>69</b>

Asetelmasta 4.2 ilmenevät kirjoitelmien fonologisten virheiden mediaanit ja vaihteluvälit. Kaikkien virheiden mediaani on 8 ja vaihteluväli 2–26.

**Asetelma 4.2** Fonologisten virheiden mediaanit ja vaihteluvälit

	MEDIAANI	VAIHTELUVÄLI
<b>VOKAALIT</b>	<b>6</b>	<b>2–22</b>
• <b>Kvaliteetti</b>	<b>5,5</b>	<b>1–20</b>
▪ Etu-/takavokaalit	4,5	0–15
▪ Diftongit	0	0–5
▪ Muut	0	0–4
• <b>Kvantiteetti</b>	<b>0,5</b>	<b>0–4</b>
• <b>Muut</b>	<b>0</b>	<b>0–1</b>
<b>KONSONANTIT</b>	<b>1</b>	<b>0–12</b>
• <b>Kvaliteetti</b>	<b>0</b>	<b>0–1</b>
• <b>Kvantiteetti</b>	<b>1</b>	<b>0–11</b>
• <b>Muut</b>	<b>0</b>	<b>0–1</b>
	<b>8</b>	<b>2–26</b>
→ Vokaaliharmonia	<b>3,5</b>	<b>0–10</b>
→ <i>a</i> pro <i>ä</i> – <i>o</i> pro <i>ö</i>	<b>3</b>	<b>0–8</b>



Vokaalien kvaliteettivirheistä suurimmassa osassa ( $N = 70^1/115$ ) on takavokaali etuvokaalin sijaan, mikä osittain varmasti selittyy sillä, että monien kielten vokaalisysteemistä puuttuvat labiaalit ja/tai illabiaalit etuvokaalit. Vastaavasti sekä vokaalien että konsonanttien kvantiteettivirheistä suurimmassa osassa (vokaaleissa  $N = 16/24$  ja konsonanteissa  $N = 25/39$ ) on lyhyt äänne pitkän sijaan. Suomenkielisissä teksteissä on pitkiä vokaaleja ja konsonanteja vain vähän yli 10 % (Lieko 1992: 95), joten niiden harvinaisuus saattaa osittain selittää virheet, varsinkin jos oppija ei ole tottunut muissakaan osaamissaan kielissä merkitsemään pitkiä äänteitä ortografisesti, tai niistä puuttuu vastaava pituusoppositio.

Vokaalivirheitä on kaikilla kirjoittajilla, mutta virheistä yli puolet on viiden kirjoittajan teksteissä. Konsonanttivirheitä ei ole lainkaan kuudella kirjoittajalla, ja yli neljäsosa konsonanttivirheistä on yhdellä kirjoittajalla. Kaiken kaikkiaan fonologisia virheitä on vähän: niiden mediaaniluku 8 on pieni suhteessa kirjoitelmien yhteenlaskettuun keskimääräiseen pituuteen eli 450 sanaan, ja niitä on alle 2 %:ssa ( $N = 186$ ) kaikkien kirjoitelmien sanoista ( $N = 9014$ ).<sup>2</sup> Lisäksi frekventein virhetyyppi eli *ä/ö*-pilkkujen puuttuminen voi ainakin osittain johtua vain huolettomasta suhtautumisesta ortografiaan tässä kohdin.

## 4.2 Morfologiset virheet

Kirjoitelmissa on morfologisia virheitä yhteensä 314, joista nominitaivutuksessa 154 ja verbitaivutuksessa 160.

### 4.2.1 Nominitaivutus

Nominitaivutuksessa on virheitä kaikilla kirjoittajalla ( $N = 20$ ), mutta kolmella on vain yksi virhe, ja puolet virheistä on viiden kirjoittajan teksteissä. Nominitaivutusvirheet ( $N = 154$ ) ovat astevaihtelu- ( $N = 48$ ) ja vartalovokaalivirheitä ( $N = 42$ ) sekä muita, erityyppisiä virheitä ( $N = 64$ ), joista suurin osa on tunnuksissa.

---

<sup>1</sup>Yhteensä 69 kertaa on *ä*:n sijasta *a* tai *ö*:n sijasta *o*, ja kerran on *u*:n sijasta *y* (\**odotetyt*).

<sup>2</sup> Joissain sanoissa voi olla useampikin fonologinen virhe.

Astevaihteluvirheitä on eri astevaihtelutyypeissä seuraavasti: *kk:k* 10, *tt:t* 9, *t:d* 9, *nt:nn* 7, *pp:p* 4, *k:ø* 3, *p:v* 2, *mp:mm* 2, *rt:rr* 1 ja *nk:ng* 1. Puolet virheistä on neljällä kirjoittajalla, kuudella on vain yksi virhe, ja kolmella ei ole yhtään nominien astevaihteluvirhettä; eniten virheitä on unkarinkielisellä kirjoittajalla.

Yleisimmissä astevaihtelutyypeissä (*kk:k*, *tt:t*, *t:d* ja *nt:nn*, ks. yleisyysjärjestys edellä s. 82–83) on siis eniten eli seitsemästä kymmeneen virhettä. Väärien heikkojen ja vahvojen asteiden lisäksi *nt:nn*-tyypissä on kaksi muotovirhettä eli ”aliheikkoa” astetta (esim. 18), ja varsinaisista valintavirheistä suurin osa on *tilanne*-sanassa, jossa on käänteinen astevaihtelu.

- 1) [- -] yksin metsässä kaukana kaikien muiden ihmisten. (N32/unkari)
- 2) [- -] menevät eri paikoihin [- -]. (N35/espanja)
- 3) [- -] kaikki ovat kesämökkeille taas [- -]. (M28/norja)
- 4) [- -] vai seisommeko vaan paikkalla? (M29/saksa)
- 5) [- -] he pukeutuvat samanlaisiin vateisiin [- -]. (N35/espanja)
- 6) [- -] roboteja ei ole ihmisiä. (N37/ruotsi)
- 7) [- -] kun mustalaisheimo kuolee sukuputoon. (M29/saksa)
- 8) Kauan odotettun risteilyn sijasta [- -]. (N42/viro)
- 9) [- -] Wales sai toisen maalin seitsemässäkymmenessä minuuttissa [- -]. (M29/hollanti)
- 10) Kirjallisuudensa kertovat vuosisadan vaihten elämästä Budapestissa [- -]. (N32/unkari)
- 11) Olen ihastunut venäläisiin runoudeen. (N28/venäjä)
- 12) [- -] eivät suostu pysymään kotona kotiäidinä [- -]. (N30/kreikka)
- 13) [- -] satuissa tapahtui kaikkea [- -]. (N42/viro)
- 14) [- -] aika raskasta ja rasittavaa monille vanhemmille, erityisesti äiteille [- -]. (N34/espanja)
- 15) [- -] tunnen tilanneen [po. tilanteen] [- -]. (M28/norja)
- 16) [- -] olen itse kokenut sama tilanneen kuin Philippe Guicheteaun hissi-tilante [- -]. (N26/vietnam)

17) [- -] ehkä etsimme eroa jostakin muualta kuin luontosta [- -]. (N35/espanja)

18) [- -] käytämmekö ne ihmiskunnan keksinöt oikealla tavalla? (M29/saksa)

Muissa astevaihtelutyypeissä (*pp:p*, *k:ø*, *p:v*, *mp:mm*, *rt:rr* ja *nk:ng*) on yhdestä neljään virhettä. Toinen *mp:mm*-virheistä (esim. 25) on muotovirhe eli ”aliheikko” aste ja toinen (esim. 26) ilmeisesti kontaminaatio monikon genetiivistä ja adessiivista.

19) Olin majoittunut teidän hotelliinne viime viikonlopuna [- -]. (N28/venäjä)

20) [- -] toivottavasti kansalaisia länsi-euroopassa ymmärtävät [- -]. (M29/hollanti)

21) [- -] aieet ovat selviä [- -]. (N32/unkari)

22) Ja ulkomaalaiset ovat paljon arkempia [- -]. (N32/unkari)

23) [- -] noita-akka asui ”mökissä kanankoipilla” taikametsässä. (N28/venäjä)

24) [- -] nämä tappaat<sup>1</sup> [po. tavat] eivät suuntaudu [- -]. (N32/unkari)

25) [- -] enemmän lapsi säästä vanhempiansa. (N32/ranska)

26) [- -] vanhempiella olivat monta lapsia perhessa. (N32/unkari)

27) Pienillä kaupunkeilla lapset ja vanhemmat tuntevat itsensä [- -]. (M26/kreikka)

28) Siis hän oli Aarrella [po. Aarteella] [- -]. (N35/espanja)

Nominien astevaihteluvirheistä on kvantitatiivisia 23 ja kvalitatiivisia 25. Astevaihtelun valintavirheissä<sup>2</sup> on jonkin verran enemmän vääriä heikkoja (56 %) kuin vahvoja asteita, ja virheissä on kaksi selvää suurempaa ryhmää eli *i*-monikot (36 %) sekä *e*-nominityyppi (25 %), jossa on käänteinen astevaihtelu.

Vartalovokaalivirheet (N = 42) ovat yksikön sijapäätteen ja monikon nominatiivin *t:n* edellä olevia vokaalien kvantitatiivisia (N = 23) ja kvalitatiivisia (N = 6) virheitä sekä monikon ja superlatiivin *i*-tunnuksen edellä olevia kvalitatiivisia virheitä (N = 13). Neljäsosalla kirjoittajista ei ole yhtään tällaista virhettä.

<sup>1</sup> Tässä on kaksi virhettä: vahva aste sekä väärä astevaihtelutyyppi eli *pp:p*.

<sup>2</sup> Valintavirheitä on 44, ja lisäksi on kolme oikein valittua mutta väärin muodostettua eli ”aliheikkoa” astetta sekä yksi virhe astevaihtelutyyppin valinnassa.

Yksikkömuotojen ja *t*-monikkomuotojen kvantitatiivisista vartalovokaalivirheistä suurimmassa osassa (N = 18/23) on lyhyt vartalovokaali pitkän asemesta, ja virheistä yli puolet (N = 12/23) on *e*-nominityypissä.

- 29) [- -] tuntuvat olevan uteliaita ulkomaalaisten suhten [- -]. (N27/viro-venäjä)
- 30) Hän luki hänen äitinsä kirjen. (N59/englanti)
- 31) [- -] missä vaihessa elämä ei enää koskettaisi miestä?! (26/vietnam)
- 32) [- -] eränä päivänä koko perhe meni rannalle [- -]. (N32/ranska)
- 33) [- -] uudet jäseneet saavat paljon EU:sta [- -]. [- -] tavallisesti molemmat puoleet hyötyvät [- -]. (M29/hollanti)
- 34) En ole varmaa, mutta tuntuu siiltä [- -]. (M33/englanti)

Näiden muotojen kvalitatiivisissa vartalovokaalivirheissä on pääosin (N = 5/6) tehty väärä valinta *i*:n ja *e*:n välillä: kahdesti *suuri: suuren* -nominityyppi on taivutettu *tuoli: tuolin* -tyypin mukaan ja kerran päinvastoin (esim. 35–36); kerran *i/e*-virhe on *nen-* ja *uus-*nominityypeissä (esim. 37–38). Lisäksi kerran *ruoka*-sanana taivuttamisessa on ollut ongelmia (esim. 39): ilmeisesti kolmen vokaalin yhtymä on tuntunut mahdottomalta (vrt. edellä s. 156).

- 35) [- -] nykyaikaisesta mies-lapsista [po. mies-lapsesta > lapsimiehestä] tulee heikko ihminen. (N38/mari)
- 36) [- -] se vahingoittaa myös muut aistet [po. aistit]. (N59/englanti)
- 37) Olen ihastunut venälaisin [po. venäläiseen] runoudeen. (N28/venäjä)
- 38) Nyt pidän eniten [- -] lääkärin kirjallisuudistaan. (N32/unkari)
- 39) [- -] sadaksen neuvotella ruostamme [po. ruoastamme]. (M29/saksa)

Monikon (N = 12) ja superlatiivin (N = 1) *i*-tunnuksen edellä olevien vokaalien kvalitatiivisissa virheissä on myös usein kyseessä ongelmat *i*- ja *e*-vokaalin kanssa sekä osin luultavasti ja osin ihan selvästikin taivuttaminen toisen taivutustyyppin (esim. *suuri: suuria* → *tunti: \*tuntia*; *peruna: perunoiden* → *jäsen: \*jäsenoiden*) (esim. 40 ja 46) tai toisen taivutusmuodon (*paha: pahoissa* → *paha: \*pahoin*) (esim. 47) mallin

mukaan. Myös viereisen sanan muoto on saattanut vaikuttaa taivutukseen (esim. *harvempia* → *\*tuntia*; *vihaisiksi* → *\*hermostuniksi*) (esim. 40 ja 45).

- 40) [- -] hänellä olisi ollut harvempia tuntia [- -]. (N59/englanti)
- 41) Perhessa eniten naisilla roolija ja myös yhteiskunnassa. (N38/mari)
- 42) [- -] – ja olemme saanut uutta maakuja ja ruokalajija. (N37/ruotsi)
- 43) [- -] on myös [- -] talvi-depressio kaikkeissa pohjoiseissa maaissa. (N37/ruotsi)
- 44) [- -] maksavat uusille jäseneille [- -]. (M29/hollanti)
- 45) [- -] tulevat vihaisiksi, hermostuniksi [- -]. (N35/espanja)
- 46) [- -] voi tulla vähän hankausta jäsenoiden välissä. (M29/hollanti)
- 47) [- -] kaikkein pahoin on [- -]. (N34/espanja)

Astevaihtelu- ja vokaalivirheiden lisäksi on vielä muita, erityyppisiä vartalovirheitä: eri taivutustyyppihin kuuluvissa *s*-loppuisissa nomineissa 11, *nen*-tyypissä neljä sekä *tOn*- ja *nUt*-tyypeissä molemmissa yksi. Esimerkiksi *s*-loppuisissa nomineissa on taivutettu saman paradigman toisen muodon tai toisen taivutustyyppin mukaan (vrt. esim. *liiketalouksissa* → *\*liiketalouksessa* ← *vastauksessa*; *taloudella* → *\*taloudilla*) (esim. 48–49), ja tukea taivutukseen on myös ehkä saatu viereisestä sanasta (*\*vieraisille* ← *ihmisille*), tai kyseessä voi olla sanastovirhe (vrt. *mennä vieraisille*) (esim. 52); *nen*-nimityksissä puolestaan muun muassa nominatiivi- ja genetiivimuodot ovat sekaantuneet keskenään (esim. 54–55).

- 48) Ero liiketalouksessa EU:n nykyään jäsenestä ja ehdokasjäsenestä on [- -]. (M29/hollanti)
- 49) [- -] eri maiden taloudilla on eri paineita [- -]. (M33/englanti)
- 50) Nähtävästi tämä mies ei vaikuta hiljaisuusta. (M33/englanti)
- 51) [- -] sai muutama hyviä mahdollisuutia. (M29/hollanti)
- 52) Miksi he pelkivät puhua vieraisille ihmisille. (N37/ruotsi)
- 53) [- -] nykyaikaisia lapsia ovat heikkoja ja itsekäisiä. (N38/mari)
- 54) [- -] vähän myöskin biologinen katsomuksen kanssa. (N32/unkari)

- 55) [- -] minulla on myöskin semmosen naapuri joka [- -]. (N37/ruotsi)
- 56) Aikuksia [po. aikuisia > aikuisten] täytyy myös olla hyvänä esimerkkinä [- -]. (N37/ruotsi)
- 57) [- -] tulevat vihaisiksi, hermostuniksi tai onnetommiksi [- -]. (N35/espanja)
- 58) Minkäläisiä lapsia kasvatetaan sivistynysessä maailmassa? (N38/mari)

Tunnuksissa on virheitä 39. Ne ovat vokaalien (N = 13) ja konsonanttien (N = 5) kvantiteettivirheitä sekä erityyppisiä kvaliteettivirheitä (N = 21).

Illatiivissa on 17 virhettä: päätteestä (-*Vn*) puuttuu vokaali, päätte (-*hVn* tai -*seen*) puuttuu pitkän vokaalin ja possessiivisuffiksin välistä, tai päätte on muuten virheellinen.

- 59) [- -] kutsuimme erän tarjoilijan pöydän äären [- -]. (M29/saksa)
- 60) [- -] on aina tullut paljon ulkomalaisia ja muukalaisia maamme [- -]. (N37/ruotsi)
- 61) [- -] suora meidän parvekkeemme [po. parvekkeeseemme > parvekkeellemme][ - -]. (N34/espanja)
- 62) [- -] he melkein kävelevät päässäni [po. päähäni > päälleni]. (N37/ruotsi)
- 63) [- -] lisää valtioja liittyivät EU:hin. (M29/hollanti)
- 64) [- -] edistetään kauppa maihaan [po. maihiin][ - -]. (M29/hollanti)

Partitiivitaivutuksessa on 13 virhettä: virheistä kuusi on sijapäätteissä ja seitsemän monikon tunnuksissa. Virheisiin on saattanut vaikuttaa viereisen sanan muoto (*monta* → \**kerta*) (esim. 65) tai saman taivutusparadigman rinnakkainen muoto (*huonetta* → \**huoneitta*) (esim. 66), tai on muuten valittu eri taivutustyyppiin kuuluva tunnus (esim. 67). Partitiivin tai monikon tunnuksia voi olla myös kaksin kappalein (esim. 68–70) tai tunnus voi puuttua kokonaan esimerkiksi ennen possessiivisuffiksia (vrt. edellä illatiivi) (esim. 71–72).

- 65) [- -] monta kerta vuodessa kaupungit tyhjenevät [- -]. (N35/espanja)
- 66) [- -] huoneitta oli vain yksi [- -]. (N28/venäjä)

- 67) [- -] olemme lomalla 6–18. elokuutta. (M33/englanti)
- 68) [- -] he eivät enää pidä huoltaa tästä asiasta [- -]. (N32/unkari)
- 69) [- -] nykyaikaisija lapsija ovat heikkoja [- -]. (N38/mari)
- 70) Mutta siellä ihmisiät [po. ihmisiä > ihmiset] vielä huomma toisiaan. (N37/ruotsi)
- 71) [- -] erilaisia kulttuurea [- -]. (M33/englanti)
- 72) [- -] emme rikomme lupauksimme. (N37/ruotsi)

Muissa sijamuodoissa on seitsemän tunnusvirhettä (esim. 73–75), ja lisäksi possessiivisuffikseissa on kaksi virhettä (esim. 76–77): näissäkin tapauksissa äännteitä puuttuu ja/tai on liikaa tai tunnuksia on useampi.

- 73) Paljon juhlia kotimaasaa [po. kotimaassa] tulevat [- -]. (N35/espanja)
- 74) [- -] tarkoittamatta välttämättä puheilaan mitään [- -]. (N27/viro-venäjä)
- 75) [- -] kertovat [- -] hänen oman ongelmiasta lääkärin – psykiatrin näkökulmasta. (N32/unkari)
- 76) [- -] he ikään kuin heräisivät talviunestaa ja puhkeaisivat kukkaan. (N27/viro-venäjä)
- 77) Hänen mielestän meri oli liian suuri. (N32/ranska)

Joskus on vielä käytetty virheellisesti samaan taivutusparadigmaan kuuluvaa toista, useimmiten hyvin samanhahmoista, muotoa<sup>1</sup> (N = 8). Myös viereisen sanan muoto on saattanut vaikuttaa (\**uuteen* ← *tilanteen*) (esim. 81).

- 78) [- -] vanhemmat tuntevat itsensä turvallisimpia [po. turvallisempia > turvallisemmiksi] [- -]. (M26/kreikka)
- 79) [- -] pitäisi olla tärkeimmät [po. tärkeämmät] syyt miksi euro on hyvä tai paha [- -]. (M33/englanti)
- 80) [- -] lämpimän [po. lämpimin] aikakaudeni on [- -]. (N32/unkari)
- 81) [- -] valmis kohdata uuteen [po. uuden] tilanteen [- -]. (N34/espanja)

<sup>1</sup> Joskus muodon osuminen yksiin samaan paradigmaan kuuluvan oikean muodon kanssa voi olla tosin sattumaakin (esim. \**vuosisadoin*) (esim. 84).

- 82) [- -] naisilla ei ole aikaa tehdä kaikkeen [po. kaiken > kaikkea] [- -]. (N34/espanja)
- 83) [- -] kaikki tulee johonkin [po. jonkin > jonkun] ihmisen työn kautta [- -]. (N37/ruotsi)
- 84) [- -] lämpimän aikakaudeni on 1800–1900 vuosisadoin [po. vuosisatojen] vaihde [- -]. (N32/unkari)
- 85) Lukeminen vie minun [po. minut] toiseen maailmaan [- -]. (N29/italia)

Kirjoitelmissa on siis yhteensä 154 nominien muotovirhettä. Asetelmassa 4.3 on eri virhetyyppien lukumäärät: astevaihtelu 48, vartalovokaalit 42, muut vartalovirheet 17, tunnuksat 39 ja taivutusmuodon valintavirhe 8 (esim. genetiivimuodon *uuden* sijaan on illatiivimuoto *uuteen*). Virheistä 55 eli 36 % on *i*-monikoissa.

**Asetelma 4.3** Nominitaivutusvirheiden lukumäärät

	N
<b>ASTEVAIHTELU</b>	<b>48</b>
• Kvantitatiivinen astevaihtelu	23
• Kvalitatiivinen astevaihtelu <sup>1</sup>	25
<b>VARTALOVOKAALIT</b>	<b>42</b>
• Kvantiteettivirheet	23
• Kvaliteettivirheet	19
<b>MUUT VARTALOVIRHEET</b>	<b>17</b>
<b>TUNNUKSET</b>	<b>39</b>
• Vokaalien kvantiteettivirheet	13
• Konsonanttien kvantiteettivirheet	5
• Kvaliteettivirheet	21
<b>TAIVUTUSMUODON VALINTA</b>	<b>8</b>
	<b>154</b>
→ Virheitä <i>i</i> -monikkomuodoissa	<b>55</b>

Asetelmasta 4.4 ilmenevät nominitaivutusvirheiden mediaanit ja vaihteluvälit. Kaikkien nominitaivutusvirheiden mediaani on 6,5 ja vaihteluväli 1–20. Tunnusten erityyppisistä virheistä eli vokaalien ja konsonanttien kvantiteettivirheistä sekä hyvin sekalaisesta joukosta kvaliteettivirheitä ei ole erikseen näitä tunnuslukuja.

<sup>1</sup> Kvalitatiivisen astevaihtelun virheistä kolme on kvantitatiivisia virheitä eli ”aliheikkoja” muotoja.



**Asetelma 4.4** Nominitaivutusvirheiden mediaanit ja vaihteluvälit

	MEDIAANI	VAIHTELUVÄLI
<b>ASTEVAIHTELU</b>	<b>2</b>	<b>0–9</b>
• Kvantitatiivinen astevaihtelu	1	0–5
• Kvalitatiivinen astevaihtelu	1	0–7
<b>VARTALOVOKAALIT</b>	<b>1</b>	<b>0–6</b>
• Kvantiteettivirheet	0,5	0–5
• Kvaliteettivirheet	0	0–3
<b>MUUT VARTALOVIRHEET</b>	<b>0</b>	<b>0–4</b>
<b>TUNNUKSET</b>	<b>1,5</b>	<b>0–7</b>
<b>TAIVUTUSMUODON VALINTA</b>	<b>0</b>	<b>0–2</b>
	<b>6,5</b>	<b>1–20</b>
→ Virheitä <i>i</i> -monikkumuodoissa	2	0–12

**4.2.2 Verbitaivutus**

Verbitaivutuksessa on yhteensä 160 virhettä. Virheitä on kaikilla kirjoittajilla (N = 20), mutta yli puolet virheistä on kuuden kirjoittajan teksteissä. Verbitaivutusvirheet ovat astevaihtelu- (N = 48), vartalovokaali- (N = 19) ja kieltomuotovirheitä (N = 24) sekä muita virheitä (N = 69), joista suurin ja selkein virhetyyppi on äänteiden kvantiteettivirheet tunnuksissa.

Verbien finiittisissä ja infiniittisissä muodoissa on astevaihteluvirheitä 90 %:lla kirjoittajista. Kahdella kirjoittajalla ei ole siis yhtään verbien astevaihteluvirhettä, ja kuudellakin on vain yksi virhe. Puolet virheistä on neljän kirjoittajan teksteissä. Suurin osa virheistä on kvantitatiivisessa astevaihtelussa (N = 38/48).

Pääosa astevaihteluvirheistä on verbityypissä 1 (N = 37/48), joka onkin yleisin verbityyppi (ks. Laaksonen & Lieko 1992: 65–66), ja eri astevaihtelutyypeistä eniten virheitä on kvantitatiivisessa *tt:t*-astevaihtelussa (N = 29/48) eli yleisimmässä astevaihtelutyyppissä (ks. edellä s. 82–83). Virheet ovat siis kasautuneet frekventeimpiin verbi- ja astevaihtelutyypeihin. Astevaihteluvirheistä 60 % on finiittisissä muodoissa.

Finiittisissä muodoissa on virheitä eri astevaihtelutyypeissä seuraavasti: *tt:t* 17, *t:d* 3, *kk:k* 2, *rt:rr* 2, *nt:nn* 1, *pp:p* 1, *k:ø* 1, *p:v* 1 ja *lke:lje* 1. Pääasiallisesti on heikko aste<sup>1</sup> vahvan asteen sijaan (esim. 86–91). Vain neljästi on vahva aste heikon asteen sijaan (esim. 92–94).

86) [- -] tapaukset liityvät selvästikin kaupunkiin ja kaupunkilaisiin. (N27/viro-venäjä)

87) Joskus ihmetelen miten [- -]. (N32/ranska)

88) Ollessamme aamiaisella todesimme että puuro oli kylmä [- -]. (N42/viro)

89) [- -] toiset miehet kadulla pilkasivat häntä. (N30/kreikka)

90) Kirja lopuu tragisesti kun mustalaisheimo kuolee sukupuuttoon. (M29/saksa)

91) [- -] hän sulje television [- -]. (M26/saksa-englanti)

92) [- -] viime viikonloppuna me viettimme kaksi yötä [- -]. (M24/saksa-englanti)

93) Jos aika ei riittä ihmisille he muuttuvat roboiks [- -]. (N37/ruotsi)

94) Jos nämä ajat eivät sopi teille, ehdottakaa uusi aika [- -]. (N29/italia)

Astevaihtelutyyppistä on myös erehdytty neljästi: vahvan asteen sijaan on ”ylivahva” aste (esim. 95–96). Lisäksi kahdesti impersonaalitaivutuksessa puuttuu heikon asteen muodosta toinen konsonantti, eli *rt:rr* ja *nt:nn* -astevaihtelutyypeissä on ”aliheikko” aste (esim. 97–98).

95) [- -] kun lapsi huuttaa kuin palosireeni [- -]. (N32/ranska)

96) [- -] mistä ennen näkki hyvää ja jännittävää elämä. (N35/espanja)

97) [- -] niin kuin tarinassa kerotaan [- -]. (N28/venäjä)

98) Kesämökki rakenetaan usein [- -]. (M29/hollanti)

<sup>1</sup> Tämä tulos on päinvastainen kuin Leena Niirasen (2008: 248) tutkimuksessa norjalaisten yksikielisten (norja) ja kaksikielisten (norja ja suomi) koululaisten suomen verbien taivutuksesta: Niirasen informanttien (N = 10) astevaihteluvirheet ovat yhtä lukuun ottamatta tulkittavissa A-infinitiivin muodon yleistämisestä johtuviksi; frekventeimmässä verbityypissä eli verbityypissä 1 onkin vahva aste A-infinitiivissä. Omien informanttien astevaihteluvirheiden syyt ovat selvästi kompleksisemmat (vrt. myös nominien astevaihteluvirheet edellä). Niirasen yksikielisten informanttien yleisin verbitaivutusvirhetyyppi on taivuttamatta jättäminen, eli he käyttävät persoonamuodoissa joko pelkästään A-infinitiiviä tai liittävät persoonapäätteet suoraan siihen (mts. 251); omilla informanteillani sellaisiksi tulkittavia virheitä on melko vähän.

Infiniittisissä muodoissa on virheitä *tt:t* (N = 12), *t:d* (N = 3), *rt:rr* (N = 2), *kk:k* (N = 1) ja *p:v* (N = 1) -astevaihtelutyypeissä. Infiniittisissäkin muodoissa on pääasiallisesti heikko aste vahvan asteen sijaan (esim. 99–105). Vain kahdesti on vahva aste heikon asteen sijaan; näissä molemmissa virhe saattaa johtua toisesta samakantaisesta ja samanhahmoisesta sanasta (esim. 106–107).

99) [- -] koska maailmamme on muutunut niin paljon [- -]. (N37/ruotsi)

100) [- -] osammeko käytä sitä tietoa [- -]. (M29/saksa)

101) [- -] tuo lampöä keitamalla vettä. (N42/viro)

102) Haluaisin pyydä [- -]. (M26/kreikka)

103) Ravintolan henkilökunta kertoi asiasta tiedämättä [- -]. (N28/venäjä)

104) Hän ei ollut koskaan kerronut Liisalle [- -]. (N29/italia)

105) Lapset olivat mennyt nukumaan. (M33/englanti)

106) Olen neuvottelut [vrt. neuvottelu:neuvottelut] soittamalla hotellinvirkailijalle [- -]. (N28/venäjä)

107) [- -] tupakoivat huutellen [vrt. huutaen] parvekkeella [- -]. (M26/kreikka)

Yksi kirjoittaja on kahdesti erehtynyt astevaihtelutyypistä: vahvan asteen sijaan on ”ylivahva” aste.

108) [- -] eikä voi luoppua [- -]. [- -] vakivalta ei auttaa lapset ymmärtämään heidän virheensä [- -]. (N32/ranska)

Verbien astevaihteluvirheistä suurimmassa osassa on siis heikko aste vahvan asteen sijaan (N = 34/48); vain kuudesti on vahva aste heikon asteen sijaan, ja lisäksi on muutama muotovirhe eli kuudesti ”ylivahva” ja kahdesti ”aliheikko” aste.

Verbien vartalovokaalivirheistä on kvantitatiivisia 11 ja kvalitatiivisia kahdeksan. Virheitä on 55 %:lla kirjoittajista, siis yhdeksällä ei ole yhtään tällaista virhettä.

Vokaalien kvantitatiiviset virheet ovat verbityypeissä 1 (esim. 109–110) ja 4 (esim. 111–112). Virheet juontunevat A-infinitiivin vokaaleista, ts. verbityypissä 1 tun-

nusosa on liitetty suoraan A-infinitiiviin (esim. \**aja/a+massa*), ja verbityypissä 4 tunnusosaa edeltää A-infinitiivin vartalon lyhyt vokaali (esim. \**osa/ta+vat*).

109) Autossa ajamassa usein näen hyväntuulisia [- -]. (M47/venäjä)

110) Jos me kaikki autaamme [- -]. (N37/ruotsi)

111) [- -] he osavat puhua [- -]. (N29/italia)

112) [- -] tykkään enemmän urheilemisestä. (N42/viro)

Verbien kvalitatiiviset morfofonologiset virheet ovat sekalainen joukko: *haluta*-verbistä puuttuu kahdesti vartalon *a*-vokaali (esim. 113–114), kahden verbin vartalossa on taas *ä* liikaa (persoonapäätte ehkä liitetty suoraan A-infinitiiviin) (esim. 115–116), kerran impersonaalin päätettä edeltää väärä (persoonataivutuksen mukainen) vartalovokaali (esim. 117), ja kolmesti vartalovokaali on muuten väärä (esim. 118–119).

113) [- -] he haluisivat oppia [- -]. (N37/ruotsi)

114) [- -] hän ei ole saanut halumansa [- -]. (N32/ranska)

115) [- -] vielä muutama maata liityvät EU:hin. (N29/hollanti)

116) [- -] ihmiset menettävät enemmän kuin hyötyvät televisiosta. (M59/englanti)

117) [- -] juhla pidättäisin meidän asunnossamme. (N34/espanja)

118) Lapset kasvoivat autoaessa [po. auttaessaan] toinen toistaan. (N33/mari)

119) [- -] he voivat osoittua [po. osoittaa] vihamieltä [- -]. (N32/ranska)

Verbien kieltomuodoissa on 24 kertaa pääverbi myöntömuodossa. Näitä virheitä on yhdeksällä kirjoittajalla, mutta virheistä yli puolet on kahden kirjoittajan teksteissä.

120) [- -] vaikka eivät kieliä niin osaisivatkaan. (N27/viro-venäjä)

121) Mutta ei kaikki suomalaiset ovat tällaisia. (N32/unkari)

122) [- -] emme rikomme lupauksiamme. (N37/ruotsi)

123) [- -] hänellä ei oli enää päänsärky. (N59/englanti)

124) [- -] eikä annetaan enä niin kovaa piiskaa [- -]. (N32/ranska)

Näistä virheellisistä kieltomuodoista puolet on sellaisia tapauksia, joissa pääverbin muodoksi on ilmeisesti tarkoituksella valittu yksikön kolmas persoona. Tämä virhe toistuu kolmella kirjoittajalla.

125) Me emme puhuu [- -]. (N37/ruotsi)

126) [- -] väkivalta ei auttaa lapset ymmärtämään [- -]. [- -] suomalaiset eivät tietää millaisena käyttäytyä [- -]. (N32/ranska)

127) [- -] he eivät tuntee niin monia erilaisia kulttuureja [- -]. (M28/norja)

Kahdessa pääverbissä on konsonantin heikko aste – kuten näiden verbityyppien kieltomuodoissa pitääkin olla – mutta niissäkin on yksikön kolmannen persoonan pääte.

128) [- -] mutta kukaan ei tiedää mitä heidän välillään on tapahtunut. (N42/viro)

129) Mutta se ei tarkoittaa että [- -]. (N37/ruotsi)

Verbitaivutuksessa on astevaihtelu-, vartalovokaali- ja kieltomuotovirheiden lisäksi joukko muita virheitä, joista suurin ryhmä on äänteiden kvantiteettivirheet tunnuksissa (N = 41/69). Tunnusten kvantiteettivirheistä suurin osa on vokaaleissa (N = 32<sup>1</sup>/41). Vokaalivirheitä on yli puolella kirjoittajista (N = 12/20), mutta virheistä kaksi kolmasosaa on neljällä kirjoittajalla.

A-infinitiivin tunnusvokaali puuttuu 12 verbistä: kaikki virheet ovat (luonnollisesti) verbityypissä 1 (esim. 130–133). Lisäksi kahdesti A-infinitiivin tunnusvokaali on virheellisesti pitkä: toinen verbityypissä 1 ja toinen verbityypissä 2 (esim. 134–135).

130) [- -] ja nyt hän voi taas aloitta nauttimaan [- -]. (N35/espanja)

131) [- -] pieni lapsi voi ”pakota” aikuista menettämään kontrollinsa. (N34/espanja)

132) [- -] me voidaan vaan jatka sitä mukavaa keskustelua [- -]. (M29/saksa)

---

<sup>1</sup> En ole laskenut verbien kieltomuodoissa käytettyjä yksikön kolmannen persoonan muotoja mukaan tähän virhetyyppiin.

133) [- -] Euroopan maat liittyivät yhteen puolustakseen omia poliittisia ja taloudellisia etuja. (M47/venäjä)

134) [- -] me haluamme olla kotona, istuaa takan edessä [- -]. (N37/ruotsi)

135) Vaikka äidillä ei ollut oikeutta löydää [po. lyödä] tytärtä [- -]. (N42/viro)

Myös yksikön kolmannen persoonan pääte puuttuu 12 verbistä: virheitä on eri verbi-tyypeissä.

136) [- -] lapsi säästä vanhempiansa. (N32/ranska)

137) Joskus näyttää siltä [- -]. (N34/espanja)

138) [- -] hän hymyile [- -]. (N26/vietnam)

139) [- -] kunnes tule vastauksia [- -]. (M47/venäjä)

140) Jos joku halua jättää [- -]. (N35/espanja)

141) [- -] sinun tarvitse opettaa [- -]. (N34/espanja)

Impersonaalien tunnuksessa on kolmesti vokaalin kesto- tai lyhyt-merkki (esim. 142–143), ja kolmesti A-infinitiivissä translatiivin/possessiivisuffiksin vokaali puuttuu (esim. 144).

142) Jouduimme odottamaan vielä tunnin kunnes huone saatiin siivottua. (N28/venäjä)

143) Miksi aukko tarvittaisiin melkein kello kymmenen illalla!? (M33/englanti)

144) [- -] työskennellä kovasti saadaksen [- -]. [- -] eikä kiinnostaa tapella puolustaksen itsensä. (N32/ranska)

Konsonanttien kvantiteettivirheitä on tunnuksissa vain yhdeksän: NUT-partisiipin tunnuksessa on eri verbi-tyypeissä viidesti (esim. 145–148), impersonaalien tunnuksessa kolmesti (esim. 149–151) ja MA-infinitiivin tunnuksessa kerran (esim. 152) vääräkestoinen konsonantti.

145) Ympäristö hyvine muistoinen eivät vaikkuttanneet hänen mieleen [- -]. (N35/espanja)

146) [- -] lapsi on saannut [> tullut] tosi kipee [- -]. (N32/ranska)

- 147) Olen neuvottelut soittamalla hotellinvirkailijalle [- -]. (N28/venäjä)
- 148) [- -] me olisimme kyllä heti tilanut [- -]. (M29/saksa)
- 149) Minkäläisiä lapsia kasvatetaan [- -]? (N38/mari)
- 150) Televisiolla näytetään erilaisia ohjelmia [- -]. (N26/vietnam)
- 151) [- -] koska arvostetaan lapset [- -]. (N32/ranska)
- 152) [- -] he itse ovat olemassa [vrt. olemme] tässä maailmassa. (N37/ruotsi)

Tunnusten kvantiteettivirheiden lisäksi verbitaivutuksessa on vielä muita, erityyppisiä virheitä (N = 28). Muun muassa neljästi tunnusaines on liitetty suoraan A-infinitiiviin (esim. 153–155) ja kolmesti muuten väärään vartaloon (esim. 156–158).

- 153) [- -] he aina päästävät [vrt. päästää:päästävät, po. pääsevät] sotkusta rangaistuttamatta [- -]. (N34/espanja)
- 154) Perhessä ovat vallitaneet [po. vallinneet] ystävällisyys [- -]. (N38/mari)
- 155) [- -] sanottiin, että kansainvälisen kaupan maksu vahetaisi [po. vähenis] [- -]. (M33/englanti)
- 156) He täytyy saada olla lapsellisia niin kauan kun he olevat nuoria. (N37/ruotsi)
- 157) Muuttaminen merkitseesi uusille maille tärkeä häviö. (M29/hollanti)
- 158) Mutta näessään Muumipeikko isä hyppämässä [- -]. (N32/ranska)

Kerran indikatiivin preesenstaivutuksessa on oletettavasti A-infinitiivimuodosta johdettu vartalokonsonantin kestovirhe (esim. 159), kerran on imperfektimuodon sijaan konditionaalimuoto ja kolmesti muunlainen imperfektin muotovirhe (esim. 160–163), kerran konditionaalin tunnus on vaillinainen (esim. 164), ja kerran NUT-partisiipin tunnuksen sijaan on monikon kolmannen persoonan päätte (esim. 165).

- 159) [- -] jos he ovat ”taistellevat-tyyppejä” [vrt. taistella]. (N34/espanja)
- 160) [- -] Walesin pelaajat juhlisivat [po. juhlivat] [- -]. (M29/hollanti)
- 161) Kirjeessä hänen yllipäällikkönsä ylenti hänet everstiksi [- -]. (N59/englanti)
- 162) [- -] kun isä puttui [po. putosi] vahingossa mereen. (N32/ranska)

- 163) [- -] oltimme [vrt. oltiin, po. olimme] siitä mieltä [- -]. (N32/ranska)
- 164) Muuttaminen merkitseesi [po. merkitsisi] uusille maille tärkeä häviö.  
(M29/hollanti)
- 165) [- -] heiltä me olemme oppivat [- -] ja olemme saanut [- -]. (N37/ruotsi)

Impersonaalin tunnus on kerran liitetty vaillinaiseen vartaloon (esim. 166), kerran itse tunnus on vaillinainen (esim. 167), ja neljästi impersonaalimuodon rakentaminen ei muuten ole onnistunut (esim. 168–171).

- 166) Suomessa ei kasvataan [po. kasvatetaan > kasvateta] lapset niin ankarasti [- -].  
(N32/ranska)
- 167) [- -] ensiksi naureskelti kovasti kun isä [- -]. (N32/ranska)
- 168) [- -] sitten menet katsomaan elokuvan, joka on tehnyt kirjasta. (N29/italia)
- 169) Astiat olivat pesseitä (?)<sup>1</sup> [po. oli pesty] ja vanhemmat kävivät olohuoneessa katsomassa TV:ta. (M33/englanti)
- 170) [- -] erikoinen tai parempi ruoka on valmistetaan tai ostetaan juhlien takia [- -].  
(N35/espanja)
- 171) [- -] hän ei ehkä ollut niin kiltti kuin luulikään [po. luultiin] [- -]. (N32/ranska)

Infinitiivien muodostuksessa on myös joitakin virheitä: A-infinitiivissä on kerran valittu toisen verbityypin infinitiivin tunnus (esim. 172) ja kerran infinitiivin tunnuksen sijaan yksikön kolmannen persoonan pääte (esim. 173), kolmesti on virheitä E-infinitiivissä (esim. 174–175), kerran MA-infinitiivin abessiivissa (esim. 176), ja kerran MA-infinitiivin illatiivin päätteestä puuttuu *-n* (esim. 177).

- 172) [- -] että minun pitäisi siivoa [- -]. (N34/espanja)
- 173) [- -] aloitta alusta tai loppuu [po. loppua > lopettaa] sen. (N35/espanja)
- 174) Odotan vastausta. Kunnioittain, X X (N28/venäjä)
- 175) [- -] lueskelen tämän kirjan uudelleen löydessä [po. löydettyäessä > löytääkseni] jotain mielenkiintoista. (M47/venäjä)

---

<sup>1</sup> Kysymys- ja huutomerkki suluissa ovat kirjoittajan.



176) [- -] he aina päästävät rangaistuttamatta [po. rankaisematta] [- -]. (N34/espanja)

177) [- -] he eivät pysty kommunikoimaa ulkomaalaisten kanssa [- -].  
(N27/viro-venäjä)

Lisäksi kerran on ollut ongelmia johdosverbin muodostuksessa.

178) [- -] oli mahdotonta istuttua [vrt. istua ja istuttaa, po. istuutua] siihen [- -].  
(N30/kreikka)

Kirjoitelmissa on yhteensä 160 verbien morfologista virhettä. Asetelmassa 4.5 on eri virhetyyppien lukumäärät: astevaihtelu 48 (kvantitatiivinen 38 ja kvalitatiivinen 10), vartalovokaalit 19 (kvantiteettivirheet 11 ja kvaliteettivirheet 8), kieltomuodot 24 (pääverbi myöntömuodossa) sekä muut virheet, joista tunnusten kvantiteettivirheitä on 41 ja muita, sekalaisia virheitä 28.

#### Asetelma 4.5 Verbitaivutusvirheiden lukumäärät

	N
<b>ASTEVAIHTELU</b>	<b>48</b>
• Kvantitatiivinen astevaihtelu	38
• Kvalitatiivinen astevaihtelu <sup>1</sup>	10
<b>VARTALOVOKAALIT</b>	<b>19</b>
• Kvantiteettivirheet	11
• Kvaliteettivirheet	8
<b>KIELTOMUODOT</b>	<b>24</b>
<b>TUNNUSTEN KVANTITEETTIVIRHEET</b>	<b>41</b>
• Vokaalit	32
• Konsonantit	9
<b>MUUT MUOTOVIRHEET<sup>2</sup></b>	<b>28</b>
	<b>160</b>

<sup>1</sup> Kvalitatiivisen astevaihtelun virheistä neljä on kvantitatiivisia virheitä eli ”ylivahvoja” tai ”aliheikkoja” muotoja.

<sup>2</sup> Yksi muista muotovirheistä on kvantiteettivirhe (pitkä vartalokonsonantti \**taistellevat*-sanassa).

Asetelmassa 4.6 on verbitaivutusvirheiden mediaanit ja vaihteluvälit. Kaikkien virheiden mediaani on 5 ja vaihteluväli 2–29.

**Asetelma 4.6** Verbitaivutusvirheiden mediaanit ja vaihteluvälit

	MEDIAANI	VAIHTELUVÄLI
<b>ASTEVAIHTELU</b>	<b>2</b>	<b>0–9</b>
• Kvantitatiivinen astevaihtelu	2	0–7
• Kvalitatiivinen astevaihtelu	0	0–2
<b>VARTALOVOKAALIT</b>	<b>1</b>	<b>0–4</b>
• Kvantiteettivirheet	0	0–3
• Kvaliteettivirheet	0	0–2
<b>KIELTOMUODOT</b>	<b>0</b>	<b>0–8</b>
<b>TUNNUSTEN KVANTITEETTIVIRHEET</b>	<b>1</b>	<b>0–7</b>
• Vokaalit	1	0–7
• Konsonantit	0	0–2
<b>MUUT MUOTOVIRHEET</b>	<b>1</b>	<b>0–5</b>
	<b>5</b>	<b>2–29</b>

### 4.2.3 Koonti

Morfologisia virheitä on yhteensä 314. Nominitaivutuksessa on 154 ja verbitaivutuksessa 160 virhettä; molemmissa on siis virheitä jokseenkin yhtä paljon. Nomineja on kirjoitelmissa kuitenkin vähintään kaksinkertainen määrä verbeihin verrattuna, joten verbitaivutus on selvästi tuottanut enemmän ongelmia; verbeillä onkin enemmän eri muotoja kuin nomineilla (ks. edellä s. 80).

Sekä nomini- että verbitaivutuksessa frekventein virhetyyppi on astevaihteluvirhe, joita molemmissa on 48 eli yhteensä 96, mikä on noin 30 % morfologisista virheistä. Astevaihteluvirheet ovat kasautuneet frekventeimpiin tyyppeihin (ks. edellä s. 82–83): *tt:t* 38, *t:d* 15, *kk:k* 13, *nt:nn* 8, *pp:p* 5, *rt:rr* 5, *k:ø* 4, *p:v* 4, *mp:mm* 2, *nk:ng* 1 ja *k:j* 1.

Kaiken kaikkiaan eniten virheitä on äänteiden kestoissa: konsonanteissa on 83<sup>1</sup> ja vokaaleissa 81<sup>2</sup> kvantiteettivirhettä eli yhteensä 164, mikä on vähän yli puolet kaikista morfologiavirheistä. Tämä tietysti johtuu suomen morfologian rikkaasta äänteiden kvantiteettivaihtelujärjestelmästä, jonka täydellistä hallitsemista ei oppijalta vielä tällä taitotasolla voi odottaakaan. Tosin kvantiteettivirheistä peräti yli neljäsosa on kahdella kirjoittajalla<sup>3</sup>, ja useimmilla on niitä vain muutama.

Nominitaivutuksen kaikista virheistä 55<sup>4</sup> eli 36 % on *i*-monikoissa. Näiden virheiden suuri määrä johtuu tietysti monikkomuotojen morfologisesta kompleksisuudesta sekä varmasti myös osittain siitä, että niiden tekstifrekvenssi kaikista nominien muodoista on vain vajaa 15 % ja yleisimmän *i*-monikon eli monikon partitiivin vain noin 5 % (S. Räsänen 1979: 24), joten oppija ei saa kielellisestä ympäristöstään paljoa tukea niiden muodostamiseen<sup>5</sup>. Nominityypeistä hankalimpia taivutettavia ovat olleet *e*-nominat, joissa on käänteinen astevaihtelu ja vartalovokaalin kvantiteetti vaihtelee, sekä myös taivutukseltaan kompleksiset ja osin taivutustyyppiltään keskenään helposti sekaantuvat *s*-loppuiset nominat. Verbitaivutuksessa ei ole yhtä yksittäistä suurta virhettä kerännyttä muotoryhmää, vaikka olisi ollut oletettavaa, että esimerkiksi imperfektitaivutuksessa olisi ollut ainakin osittain vastaavia hankaluuksia kuin *i*-monikoissa. Väärin muodostettuja imperfektejä on kuitenkin vain muutamia, vaikka kirjoitelmissa noin 40 %:ssa kerronta on imperfektissä. Yleiskielen tempusesiintymistä (ks. edellä s. 95 alaviite 1) imperfektejä on yli neljäsosa, mikä varmasti on tukenut korrektin taivutuksen vakiintumista. Pääosa verbien muoto-opillisista virheistä on sitä vastoin kasautunut odotuksen mukaisesti ylivoimaisesti frekventimpään<sup>6</sup> ja astevaihtelultaan kompleksisimpaan verbityyppiin eli verbityyppiin 1.

---

<sup>1</sup> Nominien kvantitatiivisessa astevaihtelussa on 23, kvalitatiivisessa astevaihtelussa kolme ja tunnuksissa viisi; verbien kvantitatiivisessa astevaihtelussa on 38, kvalitatiivisessa astevaihtelussa neljä, muissa vartalokonsonanteissa yksi ja tunnuksissa yhdeksän.

<sup>2</sup> Nominien vartaloissa on 25 ja tunnuksissa 13, verbien vartaloissa 11 ja tunnuksissa 32.

<sup>3</sup> Ranskan- ja saksankieliset informantit.

<sup>4</sup> Kirjoitelmissa on *i*-monikoita yhteensä 352, joten niistä on morfologisesti virheellisiä 16 %.

<sup>5</sup> Poikkeuksena tähän ovat tietysti *i*-monikkoja esittelevät oppikirjatekstit, mutta siitä opintojen vaiheesta kirjoittajilla on jo jonkin verran aikaa.

<sup>6</sup> Verbityypin 1 verbejä on suomessa saman verran (n. 9000) kuin muita verbityyppejä yhteensä (Laaksonen & Lieko 1992: 64–65); ne ovat luonnollisesti yleisimpiä myös informanttien kirjoitelmissa.

Aikuisten suomenoppijoiden nominitaivutuksen onnistumiseen<sup>1</sup> vaikuttavat Maisa Martinin mukaan seuraavat lingvistiset tekijät: sanan morfofonologinen kompleksisuus, vaihteluiden erottuvuus, sanan, sanatyypin ja muodon frekvenssi, sanan tuttuus, sanan merkitys, luokittelun helppous, ongelmapotentiaali ja sanamuotojen vierekkäisyys (1995a: 186–191, 268–269; ks. myös esim. 1996a: 91–95<sup>2</sup>). Useat näistä tekijöistä ovat sidoksissa toisiinsa (1995a: 268), ja olenkin seuraavassa osin yhdistänyt niitä: (1) Sanan morfofonologinen kompleksisuus eli mitä enemmän sanan eri taivutusmuodot eroavat toisistaan (äänteet muuttuvat, niitä katoaa tai tulee lisää), sitä suuremmaksi prosessointikuorma kasvaa. Toisaalta helposti havaittava vaihtelu kiinnittää huomiota ja saattaa auttaa omaksumisessa (vrt. *talon:taloon* ja *punainen:punaiseen*); tosin oppija voi myös tulkita selvästi toisistaan eroavat muodot eri paradigmoihin kuuluviksi. (2) Sanan, sanatyypin ja muodon frekvenssi eli oppija muistaa tutut, usein toistuvat sanat ja muodot (vrt. kuitenkin astevaihtelu edellä s. 83), vaikka ne olisivat rakenteellisesti vaikeitakin; esimerkiksi pakolaisille saattaa sanan *vastaanottokeskus* taivuttaminen olla helpompaa kuin muille suomenoppijoille. Sanojen merkitys vaikuttaa myös taivutusmuotojen esiintymistajuuteen ja siten niiden mieleen painumiseen.<sup>3</sup> (3) Luokittelun helppous eli hankalinta on oppia sellaisten sanojen taivutus, jotka voivat kuulua ulkoasunsa puolesta useampaan taivutus-tyyppiin, esimerkiksi *i*-loppuiset (*tuoli:tuolit* mutta *suuri:suuret*) tai samalla johtimella tuotetut *s*-loppuiset (*vastaus:vastaukset* mutta *sairaus:sairaudet*) nominit<sup>4</sup>; ja yksinkertaisenkin sanan taivutus saattaa horjua, kun oppijaan iskee uskonpuute, ja hän sijoittaa sanan monimutkaisempaan tyyppiin (*tuoli:\*tuolen* pro *tuoli:tuolin*). (4) Sanamuotojen vierekkäisyys eli edellä tai jäljessä seuraavat sanat saattavat vaikuttaa tuotokseen, esimerkiksi samaan lausekkeeseen kuuluvia sanoja taivutetaan samalla tavalla (*\*moneja baareja*).

<sup>1</sup> Samat seikat vaikuttanevat myös verbintaivutukseen (Martin 1996b: 29).

<sup>2</sup> Ks. myös esim. Dufva (1992) sekä myöhemmistä tutkimuksista esim. Kaivapalu (2005) ja Hazāne (2009).

<sup>3</sup> Sanoilla on muotojen tasolla tyypillisiä käyttöprofiileja (paradigmaattisia preferenssejä), esim. ainesanat ovat tavallisesti yksikön partitiivissa, maiden nimet yksikön genetiivissä ja aikaa ilmaisevat sanat yksikön essiivissä tai adessiivissa (Karlsson 1995b; ks. myös esim. Jantunen 2009: 360).

<sup>4</sup> Näissä tapauksissa sanan loppusegmentti on taivutuksen kannalta *kilpailumallin* (ks. esim. MacWhinney 1990) termein *heikko vihje*, kun taas esim. *-nen* olisi *vahva vihje*.

Martinin esittämistä (nomini)taivutuksen onnistumiseen vaikuttavista lingvistisistä seikoista voi sanan morfofonologisen kompleksisuuden, vaihteluiden erottuvuuden, sanatyypin ja muodon frekvenssin, luokittelun helppouden ja sananmuotojen vierekkäisyyden tulkita vaikuttaneen myös tämän tutkimuksen informanttien morfologiavirheisiin esimerkiksi seuraavasti: virheet *e*-nimityypissä, *s*-loppuisissa nomineissa ja verbityypissä 1 (sanan morfofonologinen kompleksisuus); virheet komparaatioissa (vaihteluiden erottuvuus); virheet *i*- ja *s*-loppuisissa nomineissa (luokittelun helppous); virheet *rikas:rikkaan*-nimityypissä (sanan morfofonologinen kompleksisuus/sanatyypin frekvenssi<sup>1</sup>); virheet *i*-monikoissa (sanan morfofonologinen kompleksisuus/luokittelun helppous/muodon frekvenssi); sellaiset virheet kuin *monta \*kerta* tai *\*uuteen tilanteen* (sananmuotojen vierekkäisyys).

Lisäksi muodon frekvenssin voisi nähdä paitsi taivutuksen vakiintumisen kannalta positiivisena myös kielteisesti taivutukseen vaikuttavana seikkana: muun muassa verbien kieltomuodoissa on pääverbi usein verbin yksikön kolmannen persoonan taivutusmuodossa, ja sellaisissa virheellisissä monikon partitiivin muodoissa kuin *\*nykyaikasija* saattaa ylimääräinen *j* juontua frekventtien nimityyppien *talo:taloja* ja *tuoli:tuoleja* monikon *j*-tunnuksesta. Martinin luokitteluun voisi myös vielä lisätä muunlaisen kuin taivutustyyppin tunnistamiseen liittyvän sanahahmojen samankaltaisuuden, merkityksen ja muodon isomorfian (vrt. edellä s. 83 alaviite 3), muodon morfofonologisen kompleksisuuden sekä sanamuotojen vierekkäisyydelle rinnakkaisen sanan äänteiden vierekkäisyyden, eli sanan äännerakenne on saattanut johtaa valitsemaan väärän, mutta mahdollisen, tunnusäänteen. Nämä ilmenevät informanttien virheissä muun muassa seuraavasti: sellaiset virheet kuin *\*neuvottelut* pro *neuvottellut* (sanahahmojen samankaltaisuus, vrt. *neuvottelu:neuvottelut*); virheet monikon *i*-tunnuksessa sekä illatiivin ja partitiivin tunnuksissa, jotkin virheet A-infinitiivin, NUT-partisiipin ja impersonaalin tunnuksissa (merkityksen ja muodon isomorfia); virheet sijapäätteen ja possessiivisuffiksin yhdistämisessä (muodon morfofonologinen kompleksisuus); sellaiset virheet kuin *\*venäläisin* pro *venäläiseen*, *\*kirjallisuudistaan* pro *kirjallisuudesta* tai *\*maihaan* pro *maihiin* (äänteiden vierekkäisyys).

---

<sup>1</sup> Nomini- ja verbityyppien frekvensseistä ks. Laaksonen ja Lieko (1992: 60–66).

Kaiken kaikkiaan morfologisten virheiden lingvistiset syyt voivat olla moninaiset, ja osa muun muassa äänteiden kvantiteettivirheistä voikin olla pohjimmiltaan fonologisia/ortografisia. Muodot ovat saattaneet rakentua osin myös sen mukaan, mikä on informanteista näyttänyt/kuulostanut hyvältä esimerkiksi sanan tavorakenteen rytmin ja painosuhteiden kannalta (vrt. Nikolaev & Niemi 2005<sup>1</sup>). Lingvististen syiden lisäksi virheet voivat selittyä myös monin muin tavoin; joskus virheet saattavat johtua esimerkiksi silkasta huolimattomuudesta.

Virheiden joukossa on muutama puhekielessä ja puhekielen vaikutuksesta myös suomenkielisten teksteissä esiintyvä muoto eli kolme monikon partitiivia (\**nykyaikaisija*, \**lapsija* ja \**minkälaisija*), kaksi loppu *n:n* katoa (\**talviunestaa* ja \**kommunikoimaa*) ja yksi konditionaali (\**haluisivat*), mutta esimerkiksi suomenkielisillä toistuvia puheesta johtuvia *n*-nominityypin taivutusvirheitä \**sydämissä* ja \**avoimmessa* ei ole lainkaan. (Vrt. fonologiset virheet edellä s. 159–160.) Virheelliset partitiivit ovat kaikki samalta kirjoittajalta, ja niiden syy lienee frekventin muodon yleistäminen väärin nominityyppeihin (ks. edellä), ja toisen kirjoittajan *n:n* katotapauksia voi pitää äidinkielestä eli virosta johtuvina lipsahduksina; kolmannen kirjoittajan konditionaalimuoto saattaisi näitä selvemmin juontua puhekielestä, mutta se voi olla myös esimerkiksi kolmen vokaalin vokaaliyhtymän välttelyä (vrt. edellä s. 156), ja tällä kirjoittajalla on muutenkin eniten morfologisia virheitä. – Olenkin tullut kinnut kaikki morfologiset virheet varsinaisiksi kielivirheiksi.

Asetelmassa 4.7 on vielä yhteenveto keskeisten morfologisten virhetyyppien lukumääristä, mediaaneista ja vaihteluväleistä. Virheitä on yhteensä 314, kaikkien virheiden mediaani on 12,5 ja vaihteluväli 3–39.

---

<sup>1</sup> Alexandre Nikolajev ja Jussi Niemi ovat tutkineet sitä, miksi äidinkielliset suomenpuhujat käyttävät joitain vapaassa vaihtelussa olevia taivutusmuotoja mieluummin kuin muita.

#### Asetelma 4.7

Keskeisten morfologisten virhetyyppien lukumäärät, mediaanit ja vaihteluvälit

	LUKUMÄÄRÄ	MEDIAANI	VAIHTELUVÄLI
<b>NOMINITAIVUTUSVIRHEET</b>	<b>154</b>	<b>6,5</b>	<b>1–20</b>
<b>VERBITAIVUTUSVIRHEET</b>	<b>160</b>	<b>5</b>	<b>2–29</b>
	<b>314</b>	<b>12,5</b>	<b>3–39</b>
→ <b>Kvantiteettivirheet</b>	<b>164</b>	<b>6</b>	<b>1–22</b>
▪ Konsonantit	83	2,5	0–12
▪ Vokaalit	81	3	0–11
→ <b>Astevaihteluvirheet</b>	<b>96</b>	<b>3,5</b>	<b>1–11</b>
▪ Nominat	48	2	0–9
▪ Verbit	48	2	0–9
→ <b>Virheet i-monikoissa</b>	<b>55</b>	<b>2</b>	<b>0–12</b>

Morfologisia virheitä on kaikilla kirjoittajilla, vähiten kreikankielisellä (N = 3) ja eniten eli kaikista virheistä yhteensä lähes neljäsosa ranskan- ja ruotsinkielisellä kirjoittajalla (N = 37 + 39). Informanttien kielistä eniten morfologista kosketuspintaa suomen kanssa on virossa, mikä saattaa vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti. Annekatrin Kaivapalun suomen kielen morfologian omaksumista käsittelevän tutkimuksen (2005: 273) mukaan positiivinen vaikutus lisääntyy ja negatiivinen vaikutus vähenee sen mukaan, kun kohdekielen osaamisen taso nousee ja lähde- ja kohdekielen järjestelmät eriytyvät<sup>1</sup> oppijan kielitajussa. Vironkielisellä, viron ja venäjänkielisellä sekä viroa opiskelleella venäjänkielisellä on morfologisia virheitä alle mediaanin; yksikielisellä informantilla kymmenen, kaksikielisellä seitsemän ja viroa opiskelleella seitsemän.

Virheiden mediaaniluku 12,5 on melko pieni suhteessa kirjoitelmien yhteenlaskettuun keskimääräiseen pituuteen eli 450 sanaan. Monissa tapauksissa samassa sanassa saattaa olla useampi morfologiavirhe kuten esimerkiksi *\*venäläisin* pro *venäläiseen*: väärin taivutettujen sanojen mediaaniluku on siis vielä virheiden mediaanilukuakin pienempi. Myös kaikkien kirjoitelmien yhteenlaskettuun sanamäärään (N = 9014) suhteutettuna virheitä on vähän (N = 314); vain noin 3 %:ssa kirjoitelmien sanoista on morfologiavirhe. Virheiden vähäisyyteen vaikuttaa luonnollisesti ainakin osin se,

<sup>1</sup> Leena Nissilän sanaston ja syntaksin oppimiseen liittyvän tutkimuksen mukaan (2011: 291) nämä järjestelmät eivät välttämättä eriydy kaikilla kielen eri osa-alueilla tasatahtisesti.

että kirjoittajat ovat voineet itse valita käytettävät sanat ja sananmuodot – siis vältellä ongelmalliseksi koettuja<sup>1</sup>.

### 4.3 Syntaktiset virheet

Kirjoitelmissa on yhteensä 472 varsinaiseksi kielivirheeksi luokiteltavaa syntaktista virhettä. Suurimmat virhetyypit ovat sijanvalintavirheet ja kongruenssivirheet, joista sijanvalintavirheitä on 329 ja kongruenssivirheitä 84; näiden lisäksi on muita, erityyppisiä virheitä 59. Puhekielisyyksiä on 81; niistä suurin osa on kongruenssissa.

#### 4.3.1 Sijanvalinta

Sijanvalinnassa on virheitä melkein kaikilla kirjoittajilla, mutta yhdellä viron- ja venäjänkielisellä kirjoittajalla on kaikki sijat oikein, ja virheistä yli neljäsosa on kahdella kirjoittajalla<sup>2</sup>. Virheitä on subjektin, predikatiivin ja objektin sijoissa 204, verbien adverbiaalitäydennyksissä 57 ja muissa laajennuksissa (nomini- ja infinitiivilaajennuksissa<sup>3</sup>) 68; yhteensä sijanvalintavirheitä on siis 329. Varsinaisten kielivirheiden lisäksi kirjoitelmissa on muutama puhekielinen sijanvalinta.

##### 4.3.1.1 Subjekti, predikatiivi ja objekti

Subjektin, predikatiivin ja objektin sijoissa on yhteensä 204 virhettä. Virheitä on 90 %:lla kirjoittajista (N = 18/20), mutta virheistä lähes puolet on viiden kirjoittajan teksteissä.

Subjektin sijavirheitä on 75 %:lla kirjoittajista (N = 15/20). Virheellisiä subjekteja on yhteensä 74, mutta virheistä yli puolet on kasautunut neljälle kirjoittajalle. Virheitä on transitiivi- ja intransitiivilauseissa (N = 23), nesessiivilauseissa (N = 15), eksistentiaalilauseissa (N = 13), predikatiivilauseissa (N = 11), omistuslauseissa (N = 9), permissiivilauseissa (N = 2) ja muutoslauseissa (N = 1).

---

<sup>1</sup> Ks. esim. Laufer (2000) ja Pool (2007).

<sup>2</sup> Ranskan- ja hollannikieliset informantit.

<sup>3</sup> Olen lukenut myös infinitiivilaajennusten virheet sijanvalintavirheisiin.



Transitiivi- ja intransitiivilauseiden virheellisistä subjektimuodoista suurin osa (N = 16/23) on partitiiveja. Virheelliset partitiivisubjektit ovat pääosin jaollistarkoitteisia (esim. 1–3), kerran kyseessä on relatiivipronominisubjekti (esim. 4) ja kahdesti kieltolauseen subjekti (esim. 5–6). Varsinaisten kielivirheiden lisäksi on yksi puhekielinen kieltolauseen partitiivisubjekti (esim. 7).

- 1) Ja hyvin kouluttanut työvoimaa uusista maista voi päättää muuttaa [- -]. (M29/hollanti)
- 2) [- -] ennen kuin me metsäläis- ja maalaispoikia voimme vastata [- -]. (M47/venäjä)
- 3) Tove Janssonin ja Hannu Mäkelän kertomuksia tarkoitettu joskus nimenomaan aikuisille. (N38/mari)
- 4) Pieni huone missä on kiuas, mitä tuo lämpöä keitamalla vettä. (N42/viro)
- 5) [- -] jos siskoa ei ole laittanut ruokaa [- -]. (N37/ruotsi)
- 6) [- -] monta ei vastaa [- -]. (M28/norja)
- 7) Ei ketään halua tehdä samaa aina [- -]. (N35/espanja)

Kuuden transitiivi- tai intransitiivilauseen subjekti on genetiivissä ja yhden inessiivissä; väärään sijanvalintaan ovat saattaneet vaikuttaa muiden lauseenjäsenten sijamuodot (esim. *naisten* → \**laivan* ← *heidän nenän*; *Amerikassa* → \**jossa*).

- 8) Naisten juoksusta huolimatta laivan lähti heidän nenän edestä [- -]. (N42/viro)
- 9) Muumipeikko perheen yritti turhaan muuttaa Ninnin luonne myönteiseksi saadaksen [- -]. (N32/ranska)
- 10) Esimerkiksi Amerikassa on ollut tapaus, jossa kertoo lapsesta joka on tullut [- -]. (N26/vietnam)

Predikatiivilauseissa kaikki virheelliset subjektimuodot (N = 11) ovat partitiivissa. Niistä suurimmassa osassa subjekti on jaollistarkoitteinen, ja kahdesti lauseessa on kielto. (Vrt. edellä s. 100 alaviite 3.)

- 11) Hän ei voinut huomata että pahan aikaa on loppu [- -]. (N35/espanja)
- 12) Hyvää asiakaspalvelua on meidän mielestämme kaikkien A ja O. (M29/saksa)

13) Ehdokasjäsenet eivät ole vielä yhtä rikas kuin maita länsi-euroopassa.  
(M29/hollanti)

14) Ja koska novelli loppu siihen voimme kuvitella että ei mitään on loppuu [- -].  
(N35/espanja)

Eksistentiaali- ja omistuslauseiden virheellisistä subjekteista suurin osa on nominatiivissa (N = 19/22). Niistä osa on jaollistarkoitteisia/rajaamattomia ja osa kieltolauseissa; osassa tapauksissa on jaollistarkoitteinen subjekti kieltolauseessa.

15) Allussa EU:ssa oli yhteistyö vain muutamassa asioissa [- -]. (M29/hollanti)

16) [- -] suomalaisilla naisilla on enemmän sisu kuin he tarvitsevat [- -].  
(M26/kreikka)

17) Usein tulivat mielenkiintoiset lauseet Suttonin suusta. (M33/englanti)

18) Peli oli menetetty, siksi ei olisi ollut juhlapäivälliset [- -]. (N59/englanti)

19) Yleensä kesämökillä ei ole virta eikä WC. (M26/kreikka)

Kahdessa omistuslauseessa on subjekti ilmeisesti tulkittu jaollistarkoitteiseksi/rajaamattomaksi, ja siksi se on virheellisesti partitiivissa (esim. 20–21). Lisäksi yhdessä omistuslauseessa on genetiivisubjekti (esim. 22).

20) Siksi hänellä on vain pienä mahdollisuutta valita tiedoista, jotka hän haluaisi tietää enemmän. (N59/englanti)

21) [- -] kaikilla on mustaa tai harmaa<sup>1</sup> talvitakkeja [- -]. (M28/norja)

22) [- -] jolla on näkymättömän pään. (N32/ranska)

Myös nesessiivilauseiden virheellisistä subjekteista suurin osa on nominatiivissa (N = 12/15) (esim. 23–25). Kerran subjekti on partitiivissa, adessiivissa tai allatiivissa (esim. 26–28); adessiivi ja allatiivi lienevät kontaminaatioita (vrt. esim. *\*hänellä oli työskennellä – hänellä oli työtä*).

23) Kesällä kukaan ei tarvitse puhua [- -]. (M28/norja)

---

<sup>1</sup> Tulkitsen, että tässäkin kirjoittaja on tavoitellut partitiivia: *mustaa* → *\*harmaa*.

- 24) He täytyy saada olla lapsellisia niin kauan kun he ovat nuoria. (N37/ruotsi)
- 25) [- -] vanhemmat [po. vanhempien] täytyy kurittaa [- -]. (N34/espanja)
- 26) Aikuksia [po. aikuisten] täytyy myös olla hyvänä esimerkkinä [- -]. (N37/ruotsi)
- 27) [- -] hänellä oli työskennellä [po. hänen oli työskenneltävä] kovasti saadakseen haluttu vaatteet tai muutta [- -]. (N32/ranska)
- 28) [- -] isälle [po. isän] pitää olla kovempi ja vaativaisempi. (N38/mari)

Permissiivilauseiden kaksi virheellistä subjektia ovat molemmat genetiivin sijasta allatiivissa (vrt. esim. *antaa lapsille ruokaa* – *antaa lasten tehdä mitä vaan*).

- 29) [- -] antaa lapsille tehdä mitä vaan. (N32/ranska)
- 30) Hän antaa helposti päättää naisille. (N38/mari)

Yhdessä muutoslauseessa on relatiivipronominisubjekti partitiivissa, mihin on saat-  
tanut vaikuttaa korrelaatin jaollisuus.

- 31) Sen päälle tule vielä mädännäisyys, jota voi tulla ongelmaksi. (M29/hollanti)

Transitiivi-, intransitiivi- ja predikatiivilauseiden subjekti on nominatiivissa. Näissä lausetyypeissä kirjoittajien virheelliset subjektimuodot ovat pääasiassa partitiiveja (N = 27/34). Virheelliset partitiivisubjektit ovat jaollistarkoitteisia, tai ne ovat kieltolauseissa. Eksistentiaali- ja omistuslauseissa subjekti voi olla nominatiivissa tai partitiivissa. Suurin osa näiden lausetyyppien virheellisistä subjekteista on nominatiivissa (N = 19/22), vaikka ne ovat jaollistarkoitteisia/rajaamattomia ja/tai kieltolauseissa. Nominatiivi- ja partitiivisubjektin käyttö eri lausetyypeissä ei siis ole aivan vielä hioutunut kuntoon. Nesessiivilauseiden subjekti on pääsääntöisesti genetiivissä (eksistentiaalisten nesessiivilauseiden subjekti on partitiivissa tai nominatiivissa, esim. *Pöydällä pitäisi olla paperia ja kynä*). Melkein kaikki nesessiivilauseiden virheelliset subjektit ovat nominatiiveja (N = 12/15); ilmeisesti syynä on yleisimmän eli nominatiivisubjektin yleistäminen myös tähän lausetyyppiin. Tähän on saattanut vaikuttaa se, että puhutussa kielessä ei välttämättä edes usein kuule subjektillisiä nesessiivilauseita (esim. *Nyt täytyy mennä* – *Pitää ostaa maitoa* – *On pakko ottaa lainaa*), pu-

hutusssa kielessä voi myös esiintyä nominatiivisubjektillisia nesessiivilauseita (*”Kaikki pitäisi olla hyvin, mutta -”*, ISK 2004: 877), ja genetiivisubjekti on ylipäättään harvinainen (kirjoitetussa kielessä subjekteista 4 %, ks. edellä s. 99). Kaikista virheellisistä subjekteista (N = 74) on nominatiiveja 42 %, partitiiveja 42 %, genetiivejä 9 % ja muita sijoja 7 %. Kirjoittajien virheiden perusteella näyttää siltä, että S2-perusopetuksessa olisi hyvä pitää systemaattisesti esillä subjektin sijaa eri lausetyypeissä (ks. edellä s. 99).

Predikatiivin sijavirheitä on 70 %:lla (N = 14/20) kirjoittajista. Virheellisiä predikatiiveja on yhteensä 41, mutta lähes puolet virheistä on kahdella kirjoittajalla.

Virheellisistä predikatiiveista (ks. predikatiivin sijanvalinta edellä s. 100) suurin osa (N = 30) on adjektiivipredikatiiveja. Adjektiivipredikatiivin sijaan vaikuttaa subjektin tarkoitteen jaollisuus. Jos subjektin tarkoite on jaollinen, adjektiivipredikatiivi on partitiivissa. Virheelliset adjektiivipredikatiivimuodot ovat pääosin nominatiiveja (N = 26).

32) [- -] puuro oli kylmä [- -]. (N42/viro)

33) [- -] elämä ei ole niin helppo [- -]. (N32/ranska)

34) Ennen lasten kasvatus oli parempi ja vanhemmat kovempi, lapset olivat kurinalaisempi. (N38/mari)

35) Kaikki olivat vihaiset – jopa hevoset olivat surulliset. (N59/englanti)

Jos subjektin tarkoite on jaoton, adjektiivipredikatiivi on nominatiivissa. Virheellisistä adjektiivipredikatiiveista on partitiiveja kolme: subjekti on ilmeisesti tulkittu jaolliseksi, tai on yleistetty kiellon vaikuttavan myös predikatiiviin. Lisäksi kerran adjektiivipredikatiivi on inessiivissä.

36) Velvollisuus voi olla aika raskasta ja rasittavaa monille vanhemmille [- -]. (N34/espanja)

37) En ole varmaa, mutta tuntuu siltä [- -]. (M33/englanti)

38) [- -] he ovat vihaisessa [po. vihaisia]. (N34/espanja)

Substantiivipredikatiivin sijaan vaikuttaa itse predikatiivin jaollisuus/rajattuus. Kaikki virheelliset jaolliset/rajaamattomat substantiivipredikatiivit (N = 8) ovat nominatiivissa.

39) [- -] mutta tuolloin se oli Unkari [po. Unkaria]. (N32/unkari)

40) Heti oli ollut iso rakkaus [po. isoa rakkautta > suurta rakkautta]. (N29/italia)

41) Perinteet ovat Suomessa melkein säännöt. (N35/espanja)

42) [- -] me pohjolaiset ovat kuin luolamiehet. (N37/ruotsi)

Kolmesta virheellisestä jaottomasta/rajatusta substantiivipredikatiivista kaksi on partitiivissa, toinen ilmeisesti kiellon vaikutuksesta; kerran predikatiivin genetiivimäärite on saattanut vaikuttaa predikatiivin sijaan (*Suomen* → \**keväťjuhlan*) (esim. 45).

43) [- -] vaikka hän olisikin oma lasta [- -]. (N34/espanja)

44) [- -] kotitöiden [> kotitöissä] auttaminen ei ole häpeää. (M26/kreikka)

45) Vappu on Suomen keväťjuhlan. (M28/norja)

Sekä adjektiivi- että substantiivipredikatiivivirheistä suurimmassa osassa predikatiivi on nominatiivissa partitiivin sijaan (N = 34/41). Yli puolessa näistä tapauksista predikatiivin olisi pitänyt olla monikon partitiivissa (N = 19/34).

Objektin sijavirheitä on 85 %:lla kirjoittajista (N = 17/20). Yhteensä 89 objektivirheestä on kuitenkin neljäsosa yhdellä kirjoittajalla.

Yleisin objektivirhetyyppi on akkusatiivin valinta partitiivin sijaan (N = 54). Näyttäisi siltä, että partitiiviobjektin käyttöä (ks. objektin sijanvalinta edellä s. 101–102) ei vielä olisi ihan sisäistetty: objekti on akkusatiivissa vaikka lauseen ilmaisema toiminta on irresultatiivista tai objektin tarkoite on jaollinen/rajaamaton.

46) Tämä mies sodan jälkeen ei nähnyt mitään syv elää. (N35/espanja)

47) Myös lymaloi [> jumaloi] vaimonsa. (N32/unkari)

- 48) [- -] eri tilanteet voivat vaatia eri politiikka. [- -] näemme aina vahvemmat värit – vaatteissa, taiteessa, mainoksissa j.n.e. (M59/englanti)

Nämä virheelliset akkusatiivit ovat nominatiiviakkusatiiveja (N = 24), possessiivisuffiksillisia akkusatiiveja (N = 11), genetiiviakkusatiiveja (N = 10), monikkoakkusatiiveja (N = 7) ja persoona-akkusatiiveja (N = 2). Objekti on partitiivin sijasta nominatiivimuodossa (nominatiiviakkusatiivi ja monikkoakkusatiivi) tai nominatiivin kaltaisessa muodossa (possessiivisuffiksillinen akkusatiivi) kaikkiaan 78 %:ssa tapauksista. Suurimpana ongelmana siis ei välttämättä olekaan virheellinen valinta partitiivin ja akkusatiivin välillä vaan ehkä valinnan puute: objekti on vain laitettu nominatiiviin eli sanan yksikön tai monikon perusmuotoon.

Kaikissa virheellisissä genetiivi- ja persoona-akkusatiivitapauksissa (N = 12) lauseen ilmaisema toiminta on irresultatiivista. Objekti on kyllä merkitty sijapääätteellä, mutta toiminnan irresultatiivisuus on jäänyt huomiotta.

- 49) [- -] en halua saada sen tulevaisuudessa! (M59/englanti)  
50) [- -] kukaan ei näkee heidät. (M28/norja)  
51) [- -] että hän oli hakenut työpaikan siellä [po. sieltä]. (N29/italia)  
52) [- -] tuntuu siltä että täällä odotetaan nimittäin sinut. (M47/venäjä)

Jonkin verran on myös päinvastaisia virheitä eli partitiiviobjekti akkusatiivin sijaan (N = 11). Näissä tapauksissa on toiminta ilmeisesti tulkittu irresultatiiviseksi tai objektin tarkoite jaolliseksi/rajaamattomaksi (esim. 53–55); lisäksi kerran relatiivipro-nominiobjekti on puhekielisesti partitiivissa (esim. 56).

- 53) [- -] hän hymyile, eikä vilkaisekaan nähdessään Philippea [- -]. (N26/vietnam)  
54) [- -] he huomavat toista ihmistä. (N37/ruotsi)  
55) Luulen että Philippe Guichteau antaa tarkkaa kuvaa eräistä suomalaisista. (N32/unkari)  
56) Yksi vaikuttavimmista kirjoista mitä olen lukenut oli [- -]. (M29/saksa)

Myös nominatiivi- ja genetiiviakkusatiivin välillä on tehty virhevalintoja, tai kaikissa tapauksissa ei ehkä ole tehty lainkaan valintaa, koska pääasiassa (N = 13/15) on nominatiiviakkusatiivi genetiiviakkusatiivin sijaan.

57) Lopuksi hän oli tappanut vaimonsa [- -] ja sitten teki itsemurha. (N32/unkari)

58) Ehkä Tove Jansson on kirjoittanut tämä kertomus aikuisille [- -]. (N32/ranska)

59) Kirjasta käy mielestäni hyvin ilme minkälainen hinta me maksamme [- -].  
(M29/saksa)

60) [- -] hänellä on kaikki mahdollisia vaihtoehdot elämässä, aloitta alusta tai loppuu  
[po. lopettaa] sen. (N35/espanja)

Muissa objektin sijanvalintavirheissä (N = 9) objekti ei ole objektin sijoissa. Se on neljästi elatiivissa, kahdesti illatiivissa sekä kerran allatiivissa, ablatiivissa ja monikon genetiivissä. Näistä virheistä osa voi olla muotovirheitäkin (esim. \**säveltämisestäkin* pro *säveltämistäkin*; \**vanhempiensa* pro *vanhempiansa*) (esim. 61 ja 65), ja osa on oletettavasti kontaminaatioita (vrt. esim. *isiltä* vaaditaan paljon – *isiä* vaaditaan auttamaan) (esim. 64).

61) Hän yritti säveltämisestäkin nuorena. (N32/unkari)

62) [- -] auttamaan vanhempiensa ja perhensä talouselämään. (N32/ranska)

63) [- -] tai autoivat heille työssä. (N38/mari)

64) [- -] että Nykykreikassa isiltä vaaditaan auttamaan vaimojaan. (N30/kreikka)

65) [- -] enemmän lapsi säästä vanhempiensa. (N32/ranska)

Asetelmasta 4.8 ilmenevät kirjoitusten subjektien, predikatiivien ja objektien virheelisten sijojen lukumäärät: nominatiivit (nominatiivit, nominatiiviakkusatiivit, monikkoakkusatiivit ja nominatiivin kaltaiset possessiivisuffiksilliset objektimuodot), partitiivit, genetiivit (genetiivit ja genetiiviakkusatiivit) ja muut sijat. Virheitä on yhteensä 204.

**Asetelma 4.8** Subjektin, predikatiivin ja objektin virheellisten sijojen lukumäärät

	N
<b>SUBJEKTI</b>	<b>74</b>
• Nominatiivi pro partitiivi/genetiivi	31
• Partitiivi pro nominatiivi	31
• Genetiivi pro nominatiivi	7
• Muu sija pro genetiivi/nominatiivi	5
<b>PREDIKATIIVI</b>	<b>41</b>
• Nominatiivi pro partitiivi	34
• Partitiivi pro nominatiivi	5
• Genetiivi pro partitiivi	1
• Muu sija pro partitiivi	1
<b>OBJEKTI</b>	<b>89</b>
• Nominatiivi pro partitiivi/genetiivi	55
• Partitiivi pro nominatiivi/genetiivi	11
• Genetiivi pro nominatiivi/partitiivi	12
• Persoona-akkusatiivi pro partitiivi	2
• Muu sija pro partitiivi/genetiivi	9
	<b>204</b>
→ <b>Nominatiivit</b>	<b>120</b>
→ <b>Partitiivit</b>	<b>47</b>
→ <b>Genetiivit</b>	<b>20</b>
→ <b>Persoona-akkusatiivit</b>	<b>2</b>
→ <b>Muut sijat</b>	<b>15</b>

Subjektin, predikatiivin ja objektin virheellisistä sijanvalinnoista on nominatiiveja 120 (59 %), partitiiveja 47 (23 %), genetiivejä 20 (10 %), persoona-akkusatiiveja 2 (1 %) ja muita kuin kieliopillisia sijoja 15 (7 %); pääsääntöisesti siis kieliopillisen sijan asemesta on käytetty toista kieliopillista sijaa. Muutamat virheet saattavat olla morfologisia, ts. ei ole osattu yhdistää useampaa tunnusainesta (esim. monikon partitiivia ja possessiivisuffiksia) tai taivuttaa sanaa oikein. Varsinaisten kielivirheiden lisäksi sekä subjekti että objekti ovat kerran puhekielisesti partitiivissa (*Ei ketään halua tehdä samaa aina [- -]; Yksi vaikuttavimmista kirjoista mitä olen lukenut oli [- -]*).

Kirjoitetussa nykysuomessa subjekti on tavallisimmin nominatiivissa (89 %), predikatiivi joko nominatiivissa (58 %) tai partitiivissa (41 %)<sup>1</sup> ja objekti partitiivissa (58 %). (Ks. edellä s. 99–102.) Valtaosaan kirjoittajien virheellisistä sijavalinnoista on

<sup>1</sup> Genetiivipredikatiiveja on alle 1 %.



selvästi vaikuttanut joko sijan yleisyys ja morfofonologinen helppous (virheelliset nominatiivit) tai väärät yleistykset toiminnan irresultatiivisuuden ja tarkoitteiden jaollisuuden/rajattuuden vaikutuksesta eri lauseenjäseniin (virheelliset partitiivit); siis pääsääntöisesti on kyse vääristä yleistyksistä.

Asetelmassa 4.9 on vielä subjektin, predikatiivin ja objektin sijanvalintavirheiden mediaanit ja vaihteluvälit. Kaikkien näiden sijanvalintavirheiden mediaani on 7 ja vaihteluväli 0–38.

#### Asetelma 4.9

Subjektin, predikatiivin ja objektin virheellisten sijojen mediaanit ja vaihteluvälit

	MEDIAANI	VAIHTELUVÄLI
<b>SUBJEKTI</b>	<b>3</b>	<b>0–11</b>
• Nominatiivi pro partitiivi/genetiivi	0,5	0–5
• Partitiivi pro nominatiivi	0,5	0–7
• Genetiivi pro nominatiivi	0	0–2
• Muu sija pro genetiivi/nominatiivi	0	0–2
<b>PREDIKATIIVI</b>	<b>1</b>	<b>0–11</b>
• Nominatiivi pro partitiivi	1	0–7
• Partitiivi pro nominatiivi	0	0–3
• Genetiivi pro partitiivi	0	0–1
• Muu sija pro partitiivi	0	0–1
<b>OBJEKTI</b>	<b>3</b>	<b>0–23</b>
• Nominatiivi pro partitiivi/genetiivi	1,5	0–18
• Partitiivi pro nominatiivi/genetiivi	0	0–2
• Genetiivi pro nominatiivi/partitiivi	0	0–2
• Persoona-akkusatiivi pro partitiivi	0	0–1
• Muu sija pro partitiivi/genetiivi	0	0–3
	<b>7</b>	<b>0–38</b>
→ <b>Nominatiivit</b>	<b>3,5</b>	<b>0–27</b>
→ <b>Partitiivit</b>	<b>1,5</b>	<b>0–7</b>
→ <b>Genetiivit</b>	<b>0,5</b>	<b>0–3</b>
→ <b>Persoona-akkusatiivit</b>	<b>0</b>	<b>0–1</b>
→ <b>Muut sijat</b>	<b>0,5</b>	<b>0–5</b>

Monelta subjektin ja predikatiivin sijanvalintavirheeltä olisi välttytty noudattamalla Eila Hämääläisen alku- ja loppumonikon nyrkkisääntöä (1982: 154; myös Lauranto 1996): alkumonikko on tavallisesti nominatiivissa (vrt. esim. *me \*metsäläis- ja maa-*

*laispoikia* voimme vastata) ja loppumonikko partitiivissa (vrt. esim. *kaikki olivat \*vihaiset – jopa hevoset \*surulliset*).

#### 4.3.1.2 Verbien adverbialitäydennykset

Verbien adverbialitäydennyksissä on virheitä 80 %:lla kirjoittajista (N = 16/20), siis neljällä kirjoittajalla kaikki nämä täydennykset ovat oikeissa sijoissa. Virheitä on yhteensä 57.

Virheelliset adverbialitäydennykset ovat kieliopillisessa sijassa (N = 15), adverbialitäydennys ei ole lauseen predikaatin direktionaalisen funktion mukainen (N = 17), tai on käytetty paikallissijoja niiden semanttisten funktioiden vastaisesti eli sisä- ja ulkopaikallissijoja toistensa sijasta (N = 25).<sup>1</sup>

Kieliopillisissa sijoissa olevia adverbialitäydennyksiä on 50 %:lla kirjoittajista. Yleisimmin näissä tapauksissa on ilmeisesti oletettu verbin saavan täydennykseen objektin (N = 10/15).

66) Rosa Liksomin novelli kertoi toivottomuus. (N35/espanja)

67) [- -] kaksitoista maata luopuivat juuri oma valuutta [- -]. (M29/hollanti)

68) Minä tykkäsi sen niin paljon [- -]. (N29/italia)

69) [- -] koska sääolosuhteet vaikettaisi [po. vaikuttaisi] miehiä [- -]. (N32/unkari)

70) [- -] ovat opettaneet lapsija minkäläistä pitää olla kotona [- -]. (N38/mari)

71) Lapset ei tarvitsevat huoletta rahaa asioita. (N37/unkari)

---

<sup>1</sup> Verbien direktionaalisista ja paikallissijojen semanttisista funktioista ks. luku 3.1.3.2.1.2.

Kahdesti on adverbiaalitäydennyksen sijasta ilmeisesti ajateltu tarvittavan subjektia (vrt. joka on kiireinen; he ovat hankalia).

72) Mutta tavallisia työntekijöitä joka [po. jolla] on kiire [- -]. (N37/ruotsi)

73) Lapset voivat olla niin ärsyttäviä, itsekkäitä, ja lisäksi he ovat [po. heistä on] paljon ja loputon töitä. (N34/espanja)

Lisäksi kahdesti on *suora* pro *suoraan* ja kerran *ympäri* pro *ympäriille*.

74) [- -] jopa oksentavat parvekkeen kaiteen yli ja suora meidän parvekkeemme. (N34/espanja)

75) [- -] ja muutuivat vaan pari vuotta sitten kaupunkiin ja kaupunki kasvoi heidän ympäri. (N32/unkari)

Adverbiaalitäydennysten virheellisistä kieliopillisista sijoista yli puolet (N = 8/15) on nominatiiveja.

Virheitä, joissa adverbiaalin paikallissijaa valitessa on tehty väärä tulkinta verbin direktionaalista funktioista, on 60 %:lla kirjoittajista (N = 12/20). Virheistä kahdeksan on FINISH-funktioisissa ilmauksissa; niissä on käytetty pääasiassa olosijaa, vain kerran on erosija.

76) [- -] ruoka ei ilmestyy pöydässä [- -]. (N37/ruotsi)

77) [- -] jos mennään Aleksanterinkadulla tammikuussa [- -]. (M28/norja)

78) Kesämökki rakennetaan usein [- -] merenrannalla. (M29/hollanti)

79) Jos lapsen käytöksessä ilmestyy jotain huolestuttavaa [- -]. (N30/kreikka)

80) Lapset tarvitsevat myös luottaa aikuksista. (N37/ruotsi)

START-funktioisissa ilmauksissa on seitsemän virhettä; myös näissä virheissä on käytetty pääasiassa olosijaa ja lisäksi kahdesti kokijalauseessa tulosijaa.

81) [- -] että hän oli hakenut työpaikan siellä! (N29/italia)

- 82) [- -] löysimme yhden [taksin] hotellin lähellä [- -]. (M26/saksa-englanti)
- 83) [- -] pidän kuuntelemisesta uutisista radiossa [- -]. (N59/englanti)
- 84) Heillä on hauska toistamisesta [- -]. [- -] heille on hauska järjestää [- -]  
[molemmissa po. heistä].<sup>1</sup> (N35/espanja)
- 85) [- -] ulkomaalaisille se tuntuu että suomalaiset ovat yksinäisiä [- -]. (M28/norja)

Yhdellä kirjoittajalla on kaksi BE-funktioista ilmausta tulosijassa.

- 86) [- -] kaikki ovat kesämökkeille taas [- -]. [- -] jos talon ympäri näyttää todella kamalalta. (M28/norja)

Näistä virheellisistä sijanvalinnoista pääosa (N = 12/17) on siis olosijoja, joten suurin ongelma on ollut eronteko staattisten ja dynaamisten verbien välillä tai ainakin sen jatkuva mielessä pitäminen.

Niissä tapauksissa, joissa verbin direktionaalinen funktio on tulkittu oikein mutta käytetty virheellisesti sisä- ja ulkopaikallissijoja, on sisäpaikallissijoja (N = 13) ja ulkopaikallissijoja (N = 12) jokseenkin yhtä paljon. Virheitä on 50 %:lla kirjoittajista.

Sisäpaikallissijaa on käytetty väärin sekä niissä funktioissa, joissa suomessa käytetään pelkästään ulkopaikallissijaa eli ON-, AT- ja WITH/BY-funktiossa (esim. 87–92) sekä niissä, joissa käytetään joko sisä- tai ulkopaikallissijaa eli POSS- ja CIRC-funktiossa (esim. 93–95).

- 87) [- -] suomalaiset jotka matkustavat maapallossa tai asuivat ulkomailla ovat erilaisia. (N32/unkari)
- 88) [- -] vaikka he melkein kävelevät minun päässäni [ilmeisesti tavoiteltu illatiivia; po. päälleni]. (N37/ruotsi)
- 89) [- -] jopa oksentavat parvekkeen kaiteen yli ja suora meidän parvekkeemme [ilmeisesti tavoiteltu illatiivia; po. parvekkeellemme]. (N34/espanja)

---

<sup>1</sup> Samalla kirjoittajalla on siis saman kirjoitelman identtisissä kokijalausetyypeissä sekä olosija (ehkä toisen kokijalausetyypin mukaan, vrt. *Heillä oli hauskaa*) että tulosija.

- 90) Suomen puolella vakaumuksen oli kadonnut [- -]. (M29/hollanti)
- 91) Autossa ajaamassa [po. autolla ajaessani] usein näen [- -]. (M47/venäjä)
- 92) [- -] löivät minua ja koulukaveriani vanhempiemme ”luvassa”. (N30/kreikka)
- 93) Mutta kysy itsestäsi kuinka vaikea se on [- -]. (M28/norja)
- 94) [- -] hän löytyi kaksi kirjettä, toinen hänen äidistään [- -]. (M59/englanti)
- 95) [- -] esimerkiksi viikonloppuna ja lomassa. (M29/hollanti)

Ulkopaikallissijaa on käytetty virheellisesti pääasiallisesti IN-funktioisissa ilmauksissa, niistä parissa tapauksessa on usein WITH/BY-funktiossa ja siten adessiivissa esiintyvä sana (vrt. *kulkea metrolla, junalla, hissillä*)<sup>1</sup> (esim. 100–101); myös viereinen sana on saattanut vaikuttaa sijamuotoon (*joltakulta* → *\*hallinnolta*) (esim. 98). Lisäksi kerran on käytetty väärin sekä ulko- että sisäpaikallissijassa mahdollista adpositiota (*edellä* ~ *edessä*) (esim. 102).

- 96) Pienillä kaupungeilla lapset ja vanhemmat tuntevat itsensä turvallisimpia [- -]. (M26/kreikka)
- 97) [- -] suomalaiset tulevat ulos ”pesältään”. (M28/norja)
- 98) [- -] hän löytyi kaksi kirjettä [- -] toinen joltakulta hallinnolta [po. hallinnosta]. (M59/englanti)
- 99) [- -] parempi siirtää tuotanto uusille maille. (M29/hollanti)
- 100) [- -] esimerkiksi eläkeläisiä ja lapsia ovat enemmän avoimia metrolla ja junalla. (N37/ruotsi)
- 101) Joo, minulla on myöskin sellainen naapuri, joka ei ehdes näe minua hissillä. (N37/ruotsi)
- 102) Lapset viettävät paljon aikaa television edellä. (M26/kreikka)

---

<sup>1</sup> Vrt. edellä s. 180 alaviite 1.

#### 4.3.1.3 Muut laajennukset

Olen koonnut tähän lukuun kirjoitusten muut väärässä sijassa/muodossa olevat laajennukset eli ajankohtaa ilmaisevat adverbiaalit, genetiivimääritteet, adpositioiden täydennykset, predikatiiviadverbiaalit sekä muut erityyppiset nomini- ja infinitiivilaajennukset. Nominilaajennuksissa on 58 ja infinitiivilaajennuksissa 10 varsinaista kielivirhettä, yhteensä virheellisiä muotoja on siis 68. Lisäksi infinitiivilaajennuksissa on muutama puhekielinen muoto.

Ajanilmauksissa on 15 sijanvalintavirhettä: essiivin sijaan on partitiivi tai adessiivi (103–104), illatiivin sijaan nominatiivi, inessiivi tai adessiivi (esim. 105–107), ja inessiivi ja adessiivi ovat toistensa sijasta (esim. 108–109); kielipillisista sijoista genetiivin sijaan on nominatiivi (esim. 110), genetiivin/partitiivin sijaan illatiivi (esim. 111), partitiivin sijaan genetiivi (esim. 112) ja nominatiivin sijaan allatiivi (esim. 113).

103) EU:n merkitys ja vaikutus tuli paljon vahvempi viime 30 vuotta. (M29/hollanti)

104) Sillä ajalla voi saada aikaan paljon [- -]. (N26/vietnam)

105) [- -] hänellä on joku piroselokuva sama aika joka päivä. (N59/englanti)

106) [- -] samassa ajassa hänellä oli paljon tyttöystäviä kun oli kuolettavasti mustasukkainen vaimostaan. (N32/unkari)

107) [- -] lapsi katsoo oikea ohjelmaa ja oikealla aikamäärällä [po. oikeaan aikaan]. (N26/vietnam)

108) [- -] 24 tuntia päivässä, 7 päivää viikolla. (M26/kreikka)

109) Sen lisäksi he tappelevat äänekkäästi keskenään päivässä. (M26/kreikka)

110) [- -] mihin he voivat mennä koko vuosi, myös talvella. (M29/hollanti)

111) [- -] joka on opettanut suomea pitkään aikaan [po. pitkän aikaa]. (M33/englanti)

112) Aikojen sitten oltimme siitä mieltä että [- -]. (N32/ranska)

113) [- -] he olivat rauhallisia kahdelle päivälle. (M26/kreikka)

Ajanilmauksissa on yllättävän vähän<sup>1</sup> virheitä siihen nähden, kuinka rikas ajanilmaisujärjestelmä suomessa on. Auli Hakulinen ja Fred Karlsson (1979: 210) ovat esittäneet seuraavan semanttisen jaottelun suomen ajanilmauksista<sup>2</sup>: ajankohta (*keskiviikkona, päivällä, eräänä päivänä, kello 5, keskiviikkoisin*); duratiivinen kesto (*päivän, kaksi vuotta, ei päivää, ei kahta vuotta, aina*); futuurinen duratiivi (*päiväksi, kahdeksi vuodeksi, loman ajaksi, ikuisiksi ajoiksi*); punktuaalinen kesto (*päivässä, kahdessa vuodessa*); kieltoduratiivi (*ei päivään, ei kahteen vuoteen*); takaraja (*keskiviikkoon mennessä, aamuun asti, ennen vuotta 1994, kesään saakka*); alkuraja (*keskiviikosta lähtien, vuodesta 1975, kesästä saakka*); kardinaalinen toisto (*seitsemän kertaa, usein*); ordinaalinen toisto (*seitsemännen kerran, monennenko kerran*). Informanttien virheet ovat pääosin yleisimmissä ja sijavalinnaltaan kompleksisimmissä ajankohdan ilmauksissa; lisäksi duratiivisen keston ilmauksissa on kaksi virhettä (*\*koko vuosi pro koko vuoden; \*kahdelle päivälle pro kaksi päivää*) ja punktuaalisen keston ilmauksissa yksi virhe (*\*viikolla pro viikossa*). Useimmat virheellisistä muodoista olisivat oikeita muissa ilmauksissa, ja niiden syynä saattaakin olla tutumman/frekventimmän muodon yleistäminen väärään kontekstiin (esim. *7 päivää \*viikolla pro viikossa*).

Genetiivimääritteissä on 16 virhettä: genetiivin sijaan on nominatiivi, persoona-akkusatiivi, partitiivi, elatiivi tai illatiivi.

114) [- -] Ninni kasvot näkyvät ja se on suloinen [- -]. (N32/ranska)

115) Mustalaiset oma säännöt ovat [- -]. (M29/saksa)

116) [- -] on aina niin tärkeää tehdä samalla tavalla kuin heidät esivanhemmat ovat tehneet. (N35/espanja)

117) On ehkä vaikea valvoa lapsen televisiota katsomista. (N26/vietnam)

<sup>1</sup> Kirjoitelmissa on yhteensä 147 sijanvalintaa vaativaa ajanilmausta ja niissä siis vain 15 sijanvalinta-virhettä; näissä luvuissa eivät ole mukana ne muutamat ajanilmaukset, joissa sijanvalinta määräytyy muissakin ilmauksissa käytettävän adposition mukaan (ks. s. 200–201, esim. 121 ja 125).

<sup>2</sup> Jaottelu perustuu Erik Andersonin ruotsin kielen ajanilmausten luokitteluun (ks. Hakulinen & Karlsson mp.).

- 118) Pidän kuuntelemisesta uutisista radiossa, tai lukemisesta niistä sanomalehdessä enemmän kuin katsomisesta televisiota. (N59/englanti)
- 119) [- -] valitettavasti melu muista humaltuneista, huutelevista ja tappelevista asiakkaitanne ei antanut meitä nukkumaan. (N30/kreikka)
- 120) Hän tuli takaisin turvallisen ja kaunis [po. turvalliseen ja kauniiseen] lapsuuteen maailmaan. (N35/espanja)

Pääosin genetiivimääritteissä virheelliseen sijanvalintaan näyttäisi vaikuttaneen kolme seikkaa: substantiivilausekkeen muun jäsenen sijamuoto (esim. *\*mustalaiset* ← säännöt; *\*heidät* ← *isovanhemmat*; *\*lapsuuteen* ← *maailmaan*) (esim. 115, 116 ja 120), verbaalisubstantiivilausekkeiden (vrt. esim. *katson televisiota – pidän televisi-on katsomisesta*) (esim. 117–118) muodostamisen ongelmat sekä pitkät genetiivimääriteketjut (esim. [- -] *humaltuneiden, huutelevien ja tappelevien asiakkaidenne melu* [- -]) (esim. 119), joita ei juurikaan esiinny puhekielessä eikä välttämättä oppijoiden lukemissa teksteissäkään, joten niiden rakentamiseen ei ole saanut harjaannusta.<sup>1</sup>

Adpositioiden täydennyksissä on myös sijanvalintavirheitä 11: virhevalinnat ovat genetiivejä, partitiiveja, nominatiiveja, adessiiveja sekä allatiiveja.

- 121) [- -] me lähdimmekin [- -] päivän aikaisemmin. (M29/saksa)
- 122) [- -] opastaa lapsia pienen lähtien. (N26/vietnam)
- 123) [- -] asumme ilmavoimien tukikohtaa kaukana. (M33/englanti)

<sup>1</sup> Rune Ingon (2000:157–163) mukaan suomenoppijoille tuottavat erityisesti hankaluuksia pitkät samannäköisten genetiivimuotojen ketjut, jotka useimmissa kielissä eivät ole mahdollisia, koska useimpia suomen genetiivin funktioista ilmaistaan muun muassa prepositioilla (vrt. *Selvitettiin Suomen tasavallan kaikkien suurten yritysten johtajien erilaisten konsulttien lisääntyneen käytön syyt – The reasons for the increased use of various consultant services by the executives of all major companies in the Republic of Finland were studied*) ja/tai morfologisesti erilaisilla genetiivimuodoilla. Suomen genetiivin funktioita ovat Ingon mukaan possessiivinen genetiivi (*isän auto*), nimitysgenetiivi (*Suomen maa*), subjektiivinen genetiivi (*lapsen itku*), objektiivinen genetiivi (*avaimen löytäjä*), ns. tuotteen genetiivi (*teoksen kirjoittaja*), genetivus colorandus (*pojan viikari*), tekijän genetiivi (*Linnan romaani*), mitan genetiivi (*kilon hauki*), varustuksen genetiivi (*rajoittamattomien mahdollisuuksien maa*), hyödyn genetiivi (*lasten etu*), kokonaisuuden genetiivi (*talon katto*), sukulaisuuden genetiivi (*tytön äiti*), paikan genetiivi (*hotellin henkilökunta*), ajan genetiivi (*keskiajan kirkot*) ja ominaisuuden genetiivi (*huoneen korkeus*). – Ingon mainitsemien kaltaisia erifunktioiden genetiivien ketjuja informantit eivät kyllä ole yrittäneetkään itse muodostaa.



- 124) Oli ensimmäinen päivä ilman Thomas. (N29/italia)
- 125) On vaikea olla jonkun ihmisen kanssa ympäri vuorokaudella [- -]. (N34/espanja)
- 126) [- -] joka toi ihmisiä lähemmäksi maailmalle. (N26/vietnam)

Tilaa ja muutosta ilmaisevissa predikatiiviadverbiaaleissa on kahdeksan virhettä: essiivin sijasta (esim. 127–128) ja translatiivin sijasta (esim. 129–130) on nominatiivi tai partitiivi.

- 127) Suomalainen katsojia katselivat hämääntynyt miten Walesin pelaajat [- -]. (M29/hollanti)
- 128) Ihmiset istuvat alastomia huoneella, joka on tosi kuuma [- -]. (M26/kreikka)
- 129) EU:n merkitys ja vaikutus tuli paljon vahvempi viime 30 vuotta. (M29/hollanti)
- 130) [- -] me kaikki tulemme nälkää. (N37/ruotsi)

Muita, erityyppisiä nominilaajennusten sijanvalintavirheitä on myös kahdeksan.

- 131) Mutta vähän vähältä sanasto laajentui ja kielioppi parantui. (M33/englanti)
- 132) [- -] suurin osa venäläisiä ja suomalaisiakin on asunut kylissä [- -]. (M47/venäjä)
- 133) Ja ulkomaalaiset ovat arkempia tähän asiaan [po. tässä asiassa]. (N32/unkari)
- 134) [- -] meidän kalenderit ovat täynnä kaikkilaisesta. (M29/saksa)

Infinitiivilaajennuksissa on 10 varsinaista kielivirhettä ja kolme puhekielisyyttä. Verbien täydennyksistä viisi on sellaisia, joissa A-infinitiivin sijaan on MA-infinitiivin illatiivi; yksi niistä on puhekielen mukainen (esim. 139).

- 135) [- -] hänen tulee ajatelemaan vain sitä [- -]. (N26/vietnam)
- 136) Ja silloinkin olen yrittänyt lukemaan suomenkielisiä teoksia. (M47/venäjä)
- 137) [- -] yritti sinnikäs taivuttamaan [po. muuttaa] maalitilannen [- -]. (M29/hollanti)
- 138) [- -] ei antanut meitä nukkumaan. (N30/kreikka)
- 139) Liisa alkoi itkemään. (N28/venäjä)

Näihin infinitiivivalintoihin on ilmeiset syyt: *tulla-* ja *yrittää-*verbeillä on myös selkeä direktionaalinen FINISH-funktio (esim. *Hän tulee Helsinkiin opiskelemaan – Yritin yliopistoon lukemaan suomea*); suomen permissiivilause (esim. *ei antanut meidän nukkua*) saattaa olla oppijalle vieras; *alkaa-*verbin kanssa käyttävät äidinkielisetkin suomenpuhujat MA-infinitiivin illatiivia<sup>1</sup>, ja se ei olekaan varsinainen kielivirhe.

Vain kerran on päinvastainen virhe eli MA-infinitiivin illatiivin sijaan A-infinitiivi.

140) Lapsi ei opi keskustella toisen kanssa. (N59/englanti)

Kolmesti verbin täydennyksenä olisi pitänyt olla infinitiivin sijaan *minen-*verbaalisubstantiiviobjekti<sup>2</sup>; niistä kahdessa tapauksessa on *aloittaa-*verbin kanssa MA-infinitiivin illatiivi kuten usein äidinkielisilläkin suomenpuhujilla, joten ne eivät ole varsinaisia kielivirheitä.

141) Suomi jatkoi hyökätä. (M26/saksa-englanti)

142) [- -] ja nyt hän voi taas aloitta nauttimaan [- -]. (N35/espanja)

143) [- -] minä aloitiin auramaan. (N37/ruotsi)

Nominien täydennysvirheitä on neljä: kokija- ja omistuslauseessa täydennyksen tulisi olla A-infinitiivissä (kokijalauseen virhe lienee kontaminaatio, vrt. *He pitävät toistamisesta*), predikatiivilauseen MA-infinitiivin illatiivissa ja WITH/BY-funktion täydennyksen MA-infinitiivin adessiivissa.

144) Heillä [po. heistä] on hauska toistamisesta [- -].<sup>3</sup> (N35/espanja)

---

<sup>1</sup> Pentti Leino on todennut ylioppilasaineiden kielivirheistä (1992:170): ”[- -] uskon, että ajan mittaan myös *alkaa tekemään* on pakko kelpuuttaa *alkaa tehdä* -tyypin tasavertaiseksi vaihtoehdoksi. Jätän siis käsittelemättä tällaiset kirjakielen keinotekoiset knopit [- -]”.

<sup>2</sup> Nämä virheet voisivat olla tietysti mukana myös luvussa 4.3.1.1 eli objektivirheissä, mutta olen mieluummin koonnut yhteen kaikki ne verbi+verbi -lauseiden virhetapaukset, joissa on tehty väärä valinta A-infinitiivin, MA-infinitiivin ja verbaalisubstantiivin välillä.

<sup>3</sup> Samalla kirjoittajalla on samassa kirjoitelmassa vastaava tädennys myös oikeassa muodossa: *on hauska järjestää*.

145) [- -] hänellä olisi ollut harvempia tunteja jäämässä [po. jäää > olla] yksin.  
(N59/englanti)

146) [- -] joskus he eivät ole valmis kohdata rohkeasti [- -]. (N34/espanja)

147) Hän pitää rentoutumisesta katsomassa jotakin hauskaa. (M26/saksa-englanti)

Verbien ja nominien infinitiivilaajennusten virheet johtuvat luonnollisesti niiden kompleksisesta muodonvalintasysteemistä sekä myös siitä, että jotkut infinitiivilaajennuksiset lauseet ovat kaikkienensa syntaktisesti kompleksisia, koska niissä ilmaistaan samanaikaisesti useampia prosesseja (esim. *pitää rentoutumisesta* + *rentoutua katsomalla*) (esim. 147).

#### 4.3.1.4 Koonti

Kirjoitelmissa on subjekteissa, predikatiiveissa, objekteissa, verbien adverbialitäydennyksissä sekä muissa, erityyppisissä laajennuksissa<sup>1</sup> yhteensä 329 sijanvalintavirhettä. Asetelmasta 4.10 ilmenevät eri lauseenjäsenten varsinaisten kielivirheiden lukumäärät. Niiden lisäksi on viisi puhekielistä sijanvalintaa eli subjektissa ja objektissa kerran sekä infinitiivilaajennuksissa kolmesti.

**Asetelma 4.10** Eri lauseenjäsenten sijanvalintavirheiden lukumäärät

	N
<b>SUBJEKTIT</b>	<b>74</b>
<b>PREDIKATIIVIT</b>	<b>41</b>
<b>OBJEKTIT</b>	<b>89</b>
<b>VERBIEN ADVERBIAALITÄYDENNYKSET</b>	<b>57</b>
<b>MUUT LAAJENNUKSET</b>	<b>68</b>
	<b>329</b>

<sup>1</sup> Käsittelen muita laajennuksia tässä yhtenä ryhmänä, koska niissä ei ole yhtään selkeää frekventtiä virhetyyppiä.

Asetelmassa 4.11 on sijanvalintavirheiden mediaanit ja vaihteluvälit. Kaikkien sijanvalintavirheiden mediaani on 12,5 ja vaihteluväli 0–48.

**Asetelma 4.11** Eri lauseenjäsenten sijanvalintavirheiden mediaanit ja vaihteluvälit

	MEDIAANI	VAIHTELUVÄLI
<b>SUBJEKTIT</b>	<b>3</b>	<b>0–11</b>
<b>PREDIKATIIVIT</b>	<b>1</b>	<b>0–11</b>
<b>OBJEKTIT</b>	<b>3</b>	<b>0–23</b>
<b>VERBIEN ADVERBIAALITÄYDENNYKSET</b>	<b>2</b>	<b>0–8</b>
<b>MUUT LAAJENNUKSET</b>	<b>2</b>	<b>0–15</b>
	<b>12,5</b>	<b>0–48</b>

Sijanvalintavirheistä<sup>1</sup> 148 eli 46 % on sellaisia, joissa ei välttämättä kaikissa tapauksissa ole tehty sijan suhteen mitään valintaa: muun muodon asemesta on käytetty frekventeimpiä ja morfologisesti yksinkertaisimpia muotoja eli yksikön ja monikon nominatiiveja. Niistä vielä 119 eli 80 % on yksikön nominatiiveja, siis nominien perus-/sanakirjamuotoja<sup>2</sup>.

Yhdellä kirjoittajalla on nominatiivinvalintavirheistä viidesosa ja viidellä kirjoittajalla yhteensä noin kaksi kolmasosaa. Nominatiivinvalintavirheiden mediaani on 4,5 ja vaihteluväli 0–31. Asetelmasta 4.12 ilmenevät nominatiivien lukumäärät sekä prosenttisuudet eri lauseenjäsenten sijanvalintavirheistä. Yhteensä virheellisiä nominatiiveja on siis 148, ja niiden osuus sijanvalintavirheistä (infinitiivilaajennukset pois lukien) on 46 %.

**Asetelma 4.12** Virheellisten nominatiivien lukumäärät ja prosenttisuudet eri lauseenjäsenten sijanvalintavirheistä

	N	%
<b>SUBJEKTIT</b>	<b>32</b>	<b>43</b>
<b>PREDIKATIIVIT</b>	<b>34</b>	<b>83</b>
<b>OBJEKTIT</b>	<b>54</b>	<b>61</b>
<b>VERBIEN ADVERBIAALITÄYDENNYKSET</b>	<b>8</b>	<b>14</b>
<b>MUUT LAAJENNUKSET</b>	<b>20</b>	<b>34</b>
	<b>79</b>	<b>46</b>

<sup>1</sup> N = 319, kun luvuissa ei ole mukana 10 infinitiivilaajennusta.

<sup>2</sup> Mikäli olisi käytetty oikeaa muotoa, olisi se saattanut nostaa morfologiavirheiden määrää.

Nominatiivin asemesta olisi pääasiallisesti pitänyt käyttää toista kieliopillista sijaa: virheistä on yhteensä 120 subjekteissa, predikatiiveissa ja objekteissa, ja muissa laajennuksissa on kahdesti kysymyksessä adposition täydennys sekä seitsemästi geneetiivimäärite; lisäksi verbien adverbiaalitäydennyksissä on viidesti ilmeisesti oletettu verbin saavan täydennykseen objektin tai subjektin. Näitä tapauksia on siis yhteensä 134 eli 90 % nominatiivinvalintavirheistä, joten muiden kuin kieliopillisten sijojen asemesta on hyvin harvoin käytetty nominatiivia<sup>1</sup>. Voisikin olettaa nominatiivinvalintavirheiden ainakin osittain johtuvan siitä, että kirjoittajat eivät ehkä ole pitäneet sijan merkitsemistä viestin välittymisen kannalta välttämättömänä; samalla he ovat on välttäneet sanan taivuttamiselta.

#### 4.3.2 Kongruenssi

Kongruenssivirheitä on yhteensä 84: persoonakongruenssissa viisi, lukukongruenssissa 33, sijakongruenssissa 33 ja possessiivikongruenssissa 13; varsinaisten kielivirheiden lisäksi on runsaasti puhekielistä inkongruenssia. Kongruenssivirheitä ja puhekielisyyksiä on yhtä lukuun ottamatta kaikilla kirjoittajilla. Virheiden paljous johtuu luonnollisesti siitä, että kongruenssi on suomen kielessä niin frekventti ja laaja-alainen ilmiö, että siihen väistämättä kasaantuu virheitä. Muunkielinen voi myös kokea sen tarpeettomaksi redundanssiksi, johon ei tarvitse erityisesti kiinnittää huomiota. Tämä saattaa myös osin selittää puhekielisyydet. (Ks. myös edellä s. 92–93.)

Persoonakongruenssissa on viisi varsinaista kielivirhettä ja neljä puhekielisyyttä. Kerran on impersonaalimuoto yksikön 3. persoonan sijaan (esim. 148), kolmelle kirjoittajalle on sattunut yksittäinen lipsahdus persoonataivutuksessa (esim. 149–151), ja kerran on verbistä persoonataivutus unohtunut (esim. 152). Lisäksi yhdellä kirjoittajalla on puhekielen mallin mukaan kolmesti impersonaalimuoto monikon 1. persoonassa ja toisella kirjoittajalla on kerran kieltoverbi aktiivissa ja pääverbi impersonaalissa (esim. 153–154).

---

<sup>1</sup> Marjukka Kenttälä (2008) on tutkinut vastaavan informanttiryhmän eli Helsingin yliopiston kaikille avoimilla kursseilla suomea opiskelleiden mutta huomattavasti alemman tavoitetaivotason (A1.2) kurssin käyneiden suomen kielen syntaksia, ja tulos on sama: ”[- -] adverbiaalitäydennys pyritään merkitsemään jollakin – vaikka virheellisellä – paikallissijalla” (mts. 118).

- 148) Hänellä on kaikki mitä nykyaikainen lapsi tarvitaan. (N38/mari)
- 149) Minä tykkäsi sen niin paljon [- -]. (N29/italia)
- 150) Melkein kuolit [po. kuolin], Sutton sanoi. (M33/englanti)
- 151) [- -] me pohjolaiset ovat kuin luolamiehet. (N37/ruotsi)
- 152) [- -] me olla riippuvasta siitä, että emme voi kieltää helposti käskyt. (N32/ranska)
- 153) Milloin me voidaan vaan jatka sitä mukava keskustelua [- -]. (M29/saksa)
- 154) [- -] ne eivät ole automaattisesti juurrutettu aivoihin. (N34/espanja)

Lukukongruenssissa on varsinaisia kielivirheitä 65 %:lla kirjoittajista (N = 13/20), ja niitä on yhteensä 33. Lisäksi verbeissä on puhekielessä yleistä inkongruenssia jonkin verran. Olen laskenut tässä lukukongruenssiin mukaan myös anaforiset pronominit.

Nomineissa on 24 lukukongruenssivirhettä. Puolet virheistä on sellaisia, joissa on yksikkömuotoinen adjektiivi- tai pronominimäärite monikkomuotoisen pääsanankanssa; pääosin määrite taipuu samassa sijassa kuin pääsana mutta jostain syystä ei samassa luvussa (esim. 155–158). Toinen puoli on muita, erityyppisiä yksikkö- ja monikkovirheitä, usein anaforisissa pronomineissa (esim. 162–164).

- 155) Varsinkin lapset oppivat uutta asioita hyvin nopeasti television kautta.  
(N26/vietnam)
- 156) [- -] kaikilla on mustaa tai harmaa talvitakkeja [- -]. (M28/norja)
- 157) [- -] eivät ole perehtyneitä käyttämissä jossakin asioissa. (N32/unkari)
- 158) Allussa EU:ssa oli vain yhteistyö muutamassa asioissa [- -]. (M29/hollanti)
- 159) Lapset [- -] eivät ole oikeasti tyytyväinen, vaikka heillä on kiiva elämä.  
(N32/ranska)
- 160) [- -] vanhempiella olivat monta lapsia perhessa. (N38/mari)
- 161) Minun mielstäni kaikki joka asuvat kotona täytyy auttaa tekemään kotitöitä.  
(N37/ruotsi)
- 162) [- -] Ninni kasvot näkyvät ja se on suloinen [- -]. (N32/ranska)
- 163) Ja toinen on tämä suomalainen sisu [po. kun] niitä on täynnä haluaa [- -].  
(N42/viro)

- 164) Minä en ole lukenut vielä paljon suomalaisista kirjallisuutta, koska on oikein vaikeaa syventyä niihin. (N38/mari)

Verbi on kymmenen kertaa virheellisesti monikossa: kerran subjektina on kollektiivisana (esim. 165), kahdesti kyseessä ovat saman kirjoittajan kvanttorilausekkeet (esim. 166), kahdesti subjektin ja predikaatin välissä on mahdollisesti sekaannuttavia elementtejä (esim. 167–168), ja loput virheelliset monikot ovat eksistentiaali- ja omistuslauseissa (esim. 169–172) eli lausetyypeissä, joissa predikaattiverbi on aina yksikön 3. persoonassa.

- 165) Kirjallisuudensa kertovat vuosisadan vaihteen elämästä Budapestissa [- -]. (N32/unkari)

- 166) [- -] kaksitoista maata luopuivat<sup>1</sup> juuri oma valuutta [- -]. [- -] kohta vielä muutama maata liittyvät EU:hin. (M29/hollanti)

- 167) Ennen lapsi teteli vanhempansa [- -] jopa joskus tekivät kova työtä auttamaan [- -]. (N32/ranska)

- 168) Ympäristö hyvineen muistoinen eivät vaikuttaneet hänen mieleen [- -]. (N35/espanja)

- 169) Perheessä ovat vallitaneet ystävällisyys, ymmärtämys ja osanotto. (N38/mari)

- 170) [- -] tämmöisiä metsäläisiä ovat ulkomaalaisten ympäri [- -]. (N32/unkari)

- 171) Sitten pahoja juttuja voivat sattua. (N34/espanja)

- 172) [- -] vaikka vanhempilla olivat monta lasta perheessä. (N38/mari)

Verbi on 15 kertaa puhekielisesti yksikössä. Seitsemässä lausekkeessa on monikon 3. persoonan sijaan yksikön 3. persoona, mikä on hyvin yleistä äidinkiellisilläkin kirjoittajilla (Leino 1992: 176<sup>2</sup>) (esim. 173–177): kahdesti subjektina on kvanttoripronomini *kaikki* (esim. 175), samoin kahdesti on yksiköllinen genetiivimäärite (esim. 176),

<sup>1</sup> Lukusanailmauksen kanssa verbi voi olla myös monikossa, mikäli subjektin tarkoittama joukko esitetään määräisenä. Tässä tapauksessa ei niin ole, mutta äidinkiellisilläkin voi olla vaikeuksia lukusanailmausten kanssa, ja viime kädessä neuvotaan jopa luottamaan omaan kielikorvaan (M. Räsänen 2008: 29), joten en laske verbin monikkoon tässä varsinaiseksi kielivirheeksi.

<sup>2</sup> Kongruenssi on yleispuhekielessä häviämässä sekä monikon ensimmäisestä (*me tullaan*) että kolmannesta persoonasta (*ne tulee*).

ja kerran on sekä rinnasteiset subjektit että yksiköllinen genetiivimäärte (esim. 177).  
Lisäksi NUT-partisiippi on kahdeksan kertaa yksikössä (esim. 178–179).

173) Ihmiset näyttää kadottavan väreiden nyanssit. (N59/englanti)

174) Ja jos rahat ei riittää [- -]. (N37/ruotsi)

175) Kaikki katsoi hämmästuneenä [- -]. (N32/ranska)

176) Hänen kirjat on minun pöytäkirjoja. (M47/venäjä)

177) Sutton ja hänen vaimonsa Shannon istui ja puhui suomea [- -]. (M33/englanti)

178) Olettekos te ollut terveenä? (N28/venäjä)

179) Me olisimme kyllä myös syönyt kalaruokia jos niitä olisi ollut. (M29/saksa)

Sijakongruenssivirheitä on 70 %:lla kirjoittajista (N = 17/20), ja niitä on yhteensä 33. Valtaosa virheistä on määritteissä: virheellinen nominatiivi (N = 13), genetiivi (N = 7) tai partitiivi (N = 5). Niistä tosin osa voi olla morfologisia virheitä, esimerkiksi mahdollisesti morfofonologisten vaihteluiden erottuvuuteen (*luonnollinen: luonnollisen ja oikea:oikeaa*) (esim. 180–181) liittyvät virheet (vrt. edellä s. 180). Joskus myös viereinen sana on saattanut vaikuttaa (*venäläisten* → *\*henkilökohtaisen*) (esim. 183).

180) Luemmeko meidän luonnollinen ympäristön merkia [- -]. (M29/saksa)

181) [- -] myönteisiä vaikutuksia vain silloin kuin lapsi katsoo oikea ohjelmaa [- -].  
(N26/vietnam)

182) Oletko sama mieltä? (M33/englanti)

183) Tiedän sen venäläisten ja henkilökohtaisen elämästäni. (M47/venäjä)

184) Tietysti sinulla on oikeus olla oman luokkaasi [- -]. (M28/norja)

185) Suomessa on pitkää ja kylmää talvi. (M28/norja)

186) [- -] että minun pitäisi siivoa sellaista tavarat. (N34/espanja)



Näiden lisäksi on vielä joitakin muita sijakongruenssivirhetyyppejä, ja kerran taipumaton *eri* on puhekielisesti samassa sijassa toisen määritteen ja pääsanansa kanssa (*monella* → \**erilla* ← *tavalla*) (esim. 191).

- 187) Minulla itselleni on kaksi lasta ja minun mielestäni lasta saa kurittaa. (N42/viro)
- 188) [- -] kohta vielä muutama maata liittyvät EU:hin. [- -] miksi kaikki maata tulevat EU:hin samassa ajassa. (M29/hollanti)
- 189) [- -] siksi hänellä on eri asento televisioon kuin minä. (M26/saksa-englanti)
- 190) Ongelma on sidottu naapuriimme herra ja rouva Kokkonen [- -]. (M26/kreikka)
- 191) [- -] me ollaan nauttineet monella erilla tavalla siitä. (M29/saksa)

Possessiivikongruenssissa, johon luen tässä myös possessiivisuffiksin refleksiivisen käytön<sup>1</sup>, on runsaasti puhekielisyyksiä; varsinaisia kielivirheitä on vain 13.

Omistajan persoona on 22 kertaa ilmaistu vain genetiivimuotoisella persoonapronominilla ja jätetty lausekkeen pääsanasta possessiivisuffiksi pois, mikä on tavallista puhekielessä ja myös äidinkielisten teksteissä (Leino 1992: 178). Tällaisia konstruktioita on 60 %:lla kirjoittajista (N = 12/20).

- 192) Minun kotikaupungissa on nykyaikana sama ongelmia. (N37/ruotsi)
- 193) Lääkärinä hän oli tottunut morfiiniin ja hänen elämä tuli epäselväksi. (N32/unkari)
- 194) Olimme lomalla mieheni kanssa teidän hotellissa [- -]. (N42/viro)
- 195) Minusta heidän kuvaukset ovat melkein kuin runoja [- -]. (N29/italia)

Persoona on myös ilmaistu vain possessiivisuffiksilla: kymmenessä tapauksessa kolmannen persoonan pronomini on jäänyt pois. Näin on usein myös puhekielessä sekä lehtiteksteissä, jos possessiivisuffiksin korrelaatti on jo mainittu edellä tai korrelaatti ja possessiivisuffiksillinen sana ovat rinnasteisia; erityisesti näin on silloin, kun kyseessä on esimerkiksi sukulaisten tai muuten läheisten nimitykset (ISK 2004:

---

<sup>1</sup> Possessiivikongruenssin ja possessiivisuffiksin refleksiivisen käytön ero, ks. ISK (2004:1238–1239).

1238). Kaikki kirjoittajien teksteissä olevat persoonapronominittomat tapaukset ovat juuri tällaisia.

196) Niin koko  $\emptyset$  elämänsä epäonnistui. (N32/unkari)

197) Sutton ja  $\emptyset$  vaimonsa Shannon istui ja puhui suomea [- -]. (M33/englanti)

198) Sen lisäksi lapset ovat alussa vaarassa, jos  $\emptyset$  vanhempansa yleensä eivät ole kasvattaneet heitä [- -]. (M26/kreikka)

Reflektiivisissä ilmauksissa ei ole kuudesti lauseen objektissa eikä neljästi adverbialissa possessiivisuffiksia osoittamassa samaviitteisyyttä subjektin kanssa. Persoonaa on kuitenkin tavallisesti pantu ilmi joko käyttämällä persoonapronominia (esim. 199) tai *oma*-adjektiivia (esim. 200) possessiivipronominina (vrt. edellä s. 92–93), mikä on myös puhekielessä yleistä.

199) Miksi perustelemme meidän tekoja jatkuvasti? (M29/saksa)

200) [- -] ennen kuin he ovat miettineet omaa vastuuta. (N30/kreikka)

201) [- -] kehittämmekö [po. kehitymmekö] me eteenpäin vai seisommeko vaan paikkalla? (M29/saksa)

Infiniittirakenteissa on persoonaa jätetty kolmesti kokonaan ilmaisematta.

202) Koska en ole itse vielä äiti en luule olevan näissä asioissa välttämättä oikeassa. (N30/kreikka)

203) [- -] tai jos lapset olisivat jo syntyessä suurin piirteen ”koulutetut” [- -]. (N34/espanja)

Refleksiivisissä ilmauksissa on toisaalta persoonaa painotettu myös liikaa, ts. se on neljästi esillä sekä kolmannen persoonan persoonapronominina että possessiivisuffiksina, mikä saattaa vaikeuttaa refleksiivistä tulkintaa.

204) Hän luki hänen äitinsä kirjen. (N59/englanti)

205) [- -] väkivalta ei auttaa lapset ymmärtämään heidän virheensä [- -]. (N32/ranska)

Kahdesti on persoona ilmaistu partisiippiarakenteessa possessiivisuffiksilla (esim. 206), vaikka päälauseessa on eri subjekti, kolmesti possessiivisuffiksi viittaa väärään persoonaan (esim. 207), ja kolmesti se on päätynyt lausekkeen väärään jäseneen (esim. 208–209).

206) Sotilasiamies USA:n suurlähetystössä kertoi heidän voivansa auttaa [- -].  
(M33/englanti)

207) [- -] kutsuimme erän tarjoilijan pöydän äären saadaksen [po. saadaksemme]  
neuvotella ruostamme. (M29/saksa)

208) [- -] taistelemaan oman ja perheen elämänsä puolesta. (M47/venäjä)

209) Ympäristö hyvineen muistoinen eivät vaikuttaneet hänen mieleen [- -].  
(N35/espanja)

Possessiivikongruenssissa on varsinaisia kielivirheitä 13<sup>1</sup>. Lisäksi on 44 puhekielessä ja joissain tapauksissa jopa lehtikielessä yleistä poikkeamaa kirjakielen normeista. Myös äidinkieliset kirjoittajat tarvitsevat opastusta possessiivikongruenssissa (ks. esim. Itkonen & Maamies 2007: 74–75), joten en tulkitse tässä oppijoidenkaan normipoikkeamia varsinaisiksi kielivirheiksi.

Kirjoitelmissa on siis yhteensä 84 virhettä kongruenssissa ja muissa kongruenssin kaltaisissa ilmiöissä; lisäksi puhekielisyyksiä on 65. Muutaman kerran samassa nominilausekkeessa on kaksikin kongruenssivirhettä eli sekä luku- että sijakongruenssivirhe (esim. *että minun pitäisi siivoa \*sellaista tavarat*).

Varsinaisia kielivirheitä on morfologisessa kongruenssissa yhteensä 66 eli lukukongruenssissa ja sijakongruenssissa molemmissa 33, ja vastaavasti semanttisessa kongruenssissa yhteensä 18 eli persoonakongruenssissa viisi ja possessiivikongruenssissa 13. Sitä vastoin suurin osa puhekielisyyksistä on semanttisessa kongruenssissa eli yhteensä 48, joista 44 on possessiivikongruenssissa ja vain neljä persoonakongruenssissa. Morfologisessa kongruenssissa puhekielisyyksiä on yhteensä 17, joista luku-

---

<sup>1</sup> Ks. myös Siitonen ja Mizuno (2010).

kongruenssissa 16 ja sijakongruenssissa yksi<sup>1</sup>. Asetelmasta 4.13 ilmenevät eri kongruenssityyppien varsinaisten kielivirheiden ja puhekielisyyksien lukumäärät.

**Asetelma 4.13** Kongruenssivirheiden ja kongruenssin puhekielisyyksien lukumäärät

	VIRHEET (N)	PUHEKIELISYYDET (N)
<b>LUKUKONGRUENSSI</b>	<b>33</b>	<b>16</b>
<b>SIJAKONGRUENSSI</b>	<b>33</b>	<b>1</b>
<b>PERSOONAKONGRUENSSI</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
<b>POSSESSIIVIKONGRUENSSI</b>	<b>13</b>	<b>44</b>
	<b>84</b>	<b>65</b>

Asetelmassa 4.14 on kongruenssivirheiden ja kongruenssin puhekielisyyksien mediaanit ja vaihteluvälit. Kaikkien virheiden mediaani on 3,5 ja vaihteluväli 0–11, kaikkien puhekielisyyksien mediaani on 2 ja vaihteluväli 0–13.

**Asetelma 4.14**

Kongruenssivirheiden ja kongruenssin puhekielisyyksien mediaanit sekä vaihteluvälit

VIRHEET	MEDIAANI	VAIHTELUVÄLI
<b>LUKUKONGRUENSSI</b>	<b>1</b>	<b>0–5</b>
<b>SIJAKONGRUENSSI</b>	<b>1</b>	<b>0–6</b>
<b>PERSOONAKONGRUENSSI</b>	<b>0</b>	<b>0–1</b>
<b>POSSESSIIVIKONGRUENSSI</b>	<b>0</b>	<b>0–3</b>
	<b>3,5</b>	<b>0–11</b>
PUHEKIELISYYDET	MEDIAANI	VAIHTELUVÄLI
<b>LUKUKONGRUENSSI</b>	<b>0,5</b>	<b>0–3</b>
<b>SIJAKONGRUENSSI</b>	<b>0</b>	<b>0–1</b>
<b>PERSOONAKONGRUENSSI</b>	<b>0</b>	<b>0–3</b>
<b>POSSESSIIVIKONGRUENSSI</b>	<b>2</b>	<b>0–7</b>
	<b>2</b>	<b>0–13</b>

Nominien lukukongruenssissa 38 % (N = 9/24) ja sijakongruenssissa 48 % (N = 16/33) virheellisistä muodoista on yksikön nominatiiveja, joten osa virheistä saattaa selittyä sillä, että on käytetty sanan perusmuotoa/sanakirjamuotoa, koska se on helpompaa ja viesti tulee selväksi kongruoimattakin (vrt. Ranua & Ruotsalainen 2007). Myös osa possessiivikongruenssin virheistä ja puhekielisyyksistä voi johtua pyrkimyksestä valita morfologisesti helpompi vaihtoehto.

<sup>1</sup> Sijakongruenssissa puhekielisyydet ovat mahdollisia vain taipumattomien adjektiivien yhteydessä (*me ollaan nauttineet monella erillä tavalla siitä*).

Kongruenssin eri ilmenemismuodot opitaan useimmiten vähitellen ja toisistaan irrallaan. Kongruenssin käyttöalaa voisi olla hyvä tarkastella jossain S2-perusopintojen vaiheessa ihan eksplisiittisesti kokonaisuudessaan sekä kirjoitetun että puhutun kielien näkökulmasta.

### 4.3.3 Muut syntaktiset virheet

Sijanvalinta- ja kongruenssivirheiden lisäksi syntaksissa on 59 muuta varsinaista kielivirhettä sekä jonkin verran puhekielisyyksiä tai kontestissaan epätyypillisiä lauserakenteita.

Verbeissä on sijanvalintavirheisiin lukemieni infinitiivilaajennusten (ks. luku 4.3.1.3.) lisäksi 33 muuta lauseopillista kielivirhettä ja yksi puhekielisyyys. Virheistä 16 on aikamuotojen käytössä (yli puolet venäjän- ja unkarinkielisillä kirjoittajilla, vrt. edellä s. 96) ja loput infiniittirakenteissa ja impersonaalin käytössä.

Aikamuodoissa eniten ongelmia on tuottanut perfektin käyttö: yhdeksän kertaa perfektin sijaan on imperfekti, kerran preesens sekä pluskvamperfekti, ja kerran on imperfekti imperfektin sijaan (esim. 210–214). Muuten on käytetty kahdesti preesensiä imperfektin sijaan, kerran imperfektiä pluskvamperfektin ja kerran konditionaalissa pluskvamperfektiä futuurin sijaan (esim. 215–217).

210) [- -] suomalaiset jotka matkustavat maapallossa tai asuivat [po. ovat asuneet] ulkomailla ovat erilaisia. (N32/unkari)

211) En kirjoittanut [po. en ole kirjoittanut] sinulle pitkään aikaan koska olin [po. olen ollut] sairaalassa. (N38/mari)

212) Asun [po. olen asunut] Suomessa noin puoli vuotta [- -]. (M47/venäjä)

213) He olivat vaan tottuneet [po. ovat tottuneet] olla aina yksin ja ei puhu kukaan... (N32/unkari)

214) Ja silloinkin minä olen yrittänyt [po. yritin] lukemaan suomenkielisiä teoksia. (M47/venäjä)

215) Ninni ei ole [po. ei ollut] koska nähnyt meri aikaisemmin hän peloti niin [- -]. (N32/ranska)

- 216) Toivoimme että suihku olisi korjattu meidän poissa ollessamme, josta saimme [po. olimme saaneet] hotellivirkailijan luottamuksellisen vastauksen asian hoidosta. (N28/venäjä)
- 217) Peli oli menetetty, siksi ei olisi ollut [po. ei olisi] juhlapäivälliset, ja hänen oli pakko jäädä yksin kotiinsa. (N59/englanti)

Infinitiivisissä rakenteissa on erityyppisiä virheitä yhteensä kaksitoista.

- 218) He pelkäävät hävitä vapautta [po. häviävänsä vapautensa] [- -].<sup>1</sup> (M47/venäjä)
- 219) Suomessa on erittäin harvoinen nähdä lapsi säämään [po. saavan] läimäys. (N32/ranska)
- 220) Autossa ajaamassa [po. ajaessani] usein näen hyväntuulisia [- -]. (M47/venäjä)
- 221) [- -] perheen yritti turhaan muuttaa Ninnin luonne myönteiseksi saadaksen [po. jotta hän saisi] kasvonsa takaisin [- -]. (N32/ranska)
- 222) Minä joskus lueskelen tämän kirjan uudelleen löydessä [po. löytääkseni] jotain mielenkiintoista. (M47/venäjä)
- 223) [- -] tekivät kovaa työtä auttamaan [po. auttaakseen] vanhempiensa [- -]. (N32/ranska)
- 224) Suomessa asuen 6 vuotta en ehtinyt tutustua [- -]. (N28/venäjä)
- 225) Hänellä ei oli mitään kertoa [po. kerrottavaa] päivästäan koulussa [- -]. (N59/englanti)
- 226) Ravintolan henkilökunta kertoi asiasta tietämättä [po. että ei tiedä asiasta] mitän. (N28/venäjä)

Impersonaaliakin on käytetty kolmesti infinitiivin sijaan (esim. 227–228); lisäksi impersonaalilauseen asemesta on kerran geneerinen lause ja kerran päinvastoin (vrt. edellä s. 94) (esim. 229–230).

- 227) Mutta Liisa ei tiennyt, mitä tehdään [po. tehdä] ... (N29/italia)
- 228) EU:n laajentuminen on hyvä asia edistetään [po. edistämään] kauppa [- -]. (M29/hollanti)
- 229) Ilmeisesti tarvitsee [po. tarvitaan] monien sukupolvien vaihtamista [- -]. (M47/venäjä)

---

<sup>1</sup> Tämä olisi nähdäkseni puhutussa kielessä mahdollinen.

- 230) En ole varma jos löydetään [po. löytyy > löytyykö] nykyään sisu suomalaisista miehistä. (M26/kreikka)

Kirjoittajilla on 34 lausetta, joista joko puuttuu jokin lauseenjäsen tai joissa on jotain liikaa. Näistä 24 tapauksessa on kyseessä varsinainen kielivirhe, muut lauseet ovat kirjoitetun kielen normien vastaisia mutta yleisiä puhutussa kielessä.

Kymmenestä lauseesta puuttuu subjekti. Viidessä tapauksessa kyseessä on yhdyslause, joka koostuu XVS- ja SVX- lauseista, joiden teeman tarkoite on sama, mutta se on eri sijassa (esim. 233–234).

- 231) Hän aina halusi vapautua [- -]. ø Myös lumaloi vaimonsa. (N32/unkari)
- 232) [- -] jos joku on ujo, ø [po. se] ei tarkoita, että hän onkin epäystävällinen. (N26/vietnam)
- 233) Ihmisillä on tuulipuku päällä, lenkkarit jalassa, suksien kepit kädessä ja ø kävelevät ulkona. (N42/viro)
- 234) [- -] samassa ajassa hänellä oli paljon tyttöystäviä kun ø oli kuolettavasti mustasukkainen vaimostaan. (N32/unkari)

Vastaavasti seitsemästi on liikasubjektisuutta, ts. lauseessa on puhekielisesti muodollinen subjekti, ja kerran eksistentiaalilauseessa on sekä muodollinen että *e*-subjekti. Kielet vaihtelevat subjektin pakollisuuden suhteen. Esimerkiksi germaanisiet kielet kuten englantii, ruotsi ja saksa ovat subjektiprominentteja, mikä ilmenee muun muassa niin, että subjektittomiin konstruktioihin ja verbeihin liittyy semanttisesti tyhjä muodollinen subjekti (esim. *It is raining* – *Det regnar* – *Es regnet*). Suomessa subjekti sen sijaan ei ole pakollinen lauseenjäsen: se voidaan inkorporoida verbimuotoon (esim. *Tulin kurssille oppiakseni suomea*), tai lauseesta voi kokonaan puuttua (kieliopillinen) subjekti (esim. *Täällä opiskellaan suomea* – *Mitä täällä voisi tehdä?* – *Sataa* – *Minua naurattaa*). (Hakulinen & Karlsson 1979: 166; Karlsson 1998: 152–153.) Suomessa (kirjoitetun asiaproosan) lauseista 19 % on subjektittomia (Hakulinen, Karlsson & Vilkuna 1980: 146).

- 235) Se on vaikea olla kaukana kotimaasta [- -]. (N32/unkari)

236) Mutta kysy itsestäsi kuinka vaikea se on sanoa ”moi” toisellaan? [- -]  
ulkomaalaisille se tuntuu että suomalaiset ovat yksinäisiä ja epäkohteliaita.  
(M28/norja)

237) Se tulee siitä että se<sup>1</sup> on aina tullut paljon ulkomalaisia ja muukalaisia maamme  
[- -]. (N37/ruotsi)

Päälauseesta puuttuu kahdesti demonstratiivipronomini ja kerran demonstratiivinen proadverbi, joita alisteinen lause määrittää; näin on usein myös puhutussa kielessä (esim. 238–240). Lisäksi vertailevasta yhdyslauseesta puuttuvat kerran pronominit (*mitä – sitä*) (esim. 241), ja kerran määräisyyttä on osoitettu artikkelimaisella pronominilla *se* (esim. 242), mikä on myös yleistä puheessa.

238) [- -] olisi viimeinen ja ratkaiseva keino lopettaa ø [po. se] mitä perheeni on  
kokenut viime aikoina tässä talossa. (N34/espanja)

239) [- -] olen sovussa [po. samaa mieltä] kirjenvaihtajan kanssa ø [po. siitä], että  
joskus suomalaiset vaikuttavat kylmiltä [- -]. (M47/venäjä)

240) Hän vain näkee kuolema ø [po. siellä] missä hän ennen nakki hyvää [- -].  
(N35/espanja)

241) [- -] ø enemmän kasvatumiseen on vitsaa, ø enemmän lapsi säästä vanhempiansa.  
(N32/ranska)

242) Ja sen [> se] ainoa tie he oppivat sen on [- -].<sup>2</sup> (N37/ruotsi)

Kahdesti puuttuu *että*- ja kerran *kun*-konjunktio (esim. 243–244); *olla*-verbi puuttuu viidestä lauseesta, joista neljä on marinkielisen ja yksi vietnaminkielisen kirjoittajan<sup>3</sup> (esim. 246–247); lisäksi neljästi lause on muuten fragmentaarinen (esim. 248–249).

243) [- -] erikoisesti siitä ø he eivät ole kohdelleet lastansa aikuisina ajoissa.  
(M26/kreikka)

244) Ja sen ainoa tie ø he oppivat sen on [- -]. (N37/ruotsi)

245) [- -] ja toinen on tämä suomalainen sisu ø niitä on täynnä haluaa [- -]. (N42/viro)

<sup>1</sup> Vrt. *Det har alltid kommit mycket utlänningar och främlingar till vårt land.*

<sup>2</sup> Vrt. *Och den ända vägen att lära den är [- -].*

<sup>3</sup> Marin kielessä ei käytetä kopulaverbiä preesensissä kuten ei marinkielisen informantin hyvin osaa-massa venäjässäkään (ks. esim. Anhava 1998: 49); vietnamin kielessä puolestaan suomen *olla*-verbiä vastaavan sanan käyttöala on osin hyvin erilainen kuin suomen (Mattila 1996: 151–152; myös edellä s. 100). – Edistyneillä suomenoppijoilla kopulaverbin poisjäänti on tietysti poikkeus, ja näidenkin informanttien kirjoitelmissa se on pääosin paikoillaan.



- 246) Varmasti lapset  $\emptyset$  ennen enemmän vanhempien kanssa työssä [- -]. [- -] Mies  $\emptyset$  perhessä siivussa. (N38/mari)
- 247) [- -] naapurit  $\emptyset$  samassa hississä sanomatta mitään toisille. (N26/vietnam)
- 248) [- -] vaikka hän tietää miten silloin samassa saaressa hän tunsi, tulevaisuutensa omistaja. (N35/espanja)
- 249) Rikos ja rangaistus ei jäänyt mieleeni [koululaisena]; mutta aikuisena iskenyt maailman vaivallisuudesta ja vääryydestä. (N28/venäjä)

Sanajärjestyksessä on vain kaksi varsinaista kielivirhettä: kerran etumäärite on pääsanansa jäljessä (esim. 250), ja kerran predikatiivilauseen *olla*-verbi on lauseen informaatorakenteen tai painotuksen kannalta motivoimattomasti predikatiivin jäljessä (esim. 251). Lisäksi on joitakin epätyypillisiä tunnusmerkkisiä sanajärjestyksiä. Adverbiaali on viidesti ennen predikaattia (neljästi samalla venäjänkielisessä kirjoittajalla) (esim. 252–253), ja subjekti on kerran lauseen lopussa (esim. 254).<sup>1</sup>

- 250) Luen lapsilleni satuja suomen kielellä [- -] ja vähäiset kertomukset suomalaisten kirjailioiden ja [- -]. (N28/venäjä)
- 251) Tunnen myös kuinka maaseutu läheinen yhteiskunta on, kun monta kertaa [- -]. (N35/espanja)
- 252) [- -] ihmiset näyttävät kohteliaisilta, aina ystävällisesti hymyilevät [- -]. (M47/venäjä)
- 253) Tämä mies sodan jälkeen ei nähnyt mitään syy elää. (N35/espanja)
- 254) [- -] ovat opettaneet lapsija minkälaista pitää olla kotona, ulkona ja koulussa käytönsä [> heidän käytöksensä]. (N33/mari)

Syntaksissa on muita kuin sijanvalinta- ja kongruenssivirheitä yhteensä 59. Asetelmasta 4.15 ilmenevät varsinaisten kielivirheiden lukumäärät. Lisäksi puhekielisyyksiä on 11 ja epäluonteivia sanajärjestyksiä kuusi. Muiden syntaktisten virheiden vaihteluväli on 0–8 ja mediaani 2,5. Näissä virheissä ei ole selkeitä frekventtejä virhetyppejä, joten vaihteluväleistä ja mediaaneista ei ole erikseen asetelmaa.

<sup>1</sup> Vapaiden kirjoitelmien virheanalyysi ei vältämättä kuitenkaan paljasta sitä, miten hyvin informantit hallitsevat suomen kielen sanajärjestyksen moninaiset ilmaisutehtävät (ks. esim. ISK 2004: 1303–1345); siihen vaadittaisiin käännöstehtävien analyysia. (Vrt. edellä s. 91.)

**Asetelma 4.15** Muiden syntaktisten virheiden lukumäärät

	N
<b>VERBIMUOTOJEN KÄYTTÖ</b>	<b>33</b>
• Aikamuodot	16
• Muut muodot	17
<b>VAJAA- JA LIIKAJÄSENISET LAUSEET</b>	<b>24</b>
• Vajaajäseniset lauseet	23
• Liikajäseniset lauseet	1
<b>SANAJÄRJESTYS</b>	<b>2</b>
	<b>59</b>

**4.3.4 Koonti**

Varsinaisia syntaktisia kielivirheitä on yhteensä 472: sijanvalinnassa 329 ja kongruenssissa 84 virhettä sekä muita, erityyppisiä virheitä 59 (vääriä verbimuotoja 33, vajaa- ja liikajäsenisiä lauseita 24 sekä sanajärjestysvirheitä kaksi). Virheistä neljäsosa on kahden eli hollannin- ja englanninkielisen kirjoittajan teksteissä, ja yhdellä kaksikielisellä eli viron- ja venäjänkielisellä kirjoittajalla ei ole yhtään lauseopillista virhettä.

Asetelmassa 4.16 on yhteenvedo lauseopin varsinaisten kielivirheiden keskeisistä tunnusluvuista eli lukumääristä, mediaaneista ja vaihteluväleistä. Virheitä on siis yhteensä 472, niiden mediaani on 20 ja vaihteluväli 0–61. Frekventein yksittäinen virhetyyppi on nominatiivi muun sijamuodon asemesta. Näitä virheitä on subjekteissa 32, predikatiiveissa 34, objekteissa 54, verbien adverbialitäydennyksissä kahdeksan, muissa laajennuksissa 20 ja sijakongruenssissa 16 eli yhteensä 164, mikä on kolmasosa kaikista syntaksivirheistä. Nominatiivivirheistä kolmasosa on kahdella samalla kirjoittajalla kuin suurin osa syntaksivirheistäkin, ja täysin syntaksivirheettömän viron- ja venäjänkielisen kirjoittajan lisäksi virheellistä nominatiivin käyttöä ei ole lainkaan yhdellä kreikankielisellä kirjoittajalla. Toinen erottuva virhetyyppi on partitiivin käytön virheet, joita on yhteensä 183: partitiivi pro muu sija 60 ja muu sija pro partitiivi 123. Nämä virheet ovat jakautuneet melko tasaisesti.

**Asetelma 4.16** Syntaktisten virheiden lukumäärät, mediaanit ja vaihteluvälit

	LUKUMÄÄRÄ	MEDIAANI	VAIHTELUVÄLI
<b>SIJANVALINTAVIRHEET</b>	<b>329</b>	<b>12,5</b>	<b>0–48</b>
<b>KONGRUENSSIVIRHEET</b>	<b>84</b>	<b>3,5</b>	<b>0–11</b>
<b>MUUT VIRHEET</b>	<b>59</b>	<b>2,5</b>	<b>0–8</b>
	<b>472</b>	<b>20</b>	<b>0–61</b>
→ <b>Nominatiivit</b>	<b>164</b>	<b>5</b>	<b>0–32</b>
→ <b>Partitiivin käyttö</b>	<b>183</b>	<b>8,5</b>	<b>0–29</b>

Varsinaisten kielivirheiden lisäksi syntaksissa on puhekielisyyksiä 81 ja epätyypillisiä sanajärjestyksiä kuusi. Puhekielisyyksistä suurin osa eli 65 on kongruenssissa ja niistä 44 possessiivikongruenssissa; kongruenssin puhekielisyyksien mediaani on 2 ja vaihteluväli 0–13, possessiivikongruenssin mediaani samoin 2 ja vaihteluväli 0–7.

Varsinaisia syntaktisia kielivirheitä (N = 472) on lähes yhtä paljon kuin fonologisia (N = 186) ja morfologisia (N = 314) yhteensä, ja syntaktisten virheiden mediaani (Md = 20) on melkein sama kuin fonologisten (Md = 8) ja morfologisten (Md = 12,5) yhteensä. Toisaalta kirjoitelmien yhteenlaskettuun keskimääräiseen pituuteen eli 450 sanaan suhteutettuna syntaktistenkaan virheiden mediaaniluku ei ole kovin suuri ja myös kaikkien kirjoitelmien yhteenlaskettuun sanamäärään (N = 9014) suhteutettuna virheitä on melko vähän; vain noin 5 %:ssa kirjoitelmien sanoista<sup>1</sup> on syntaktinen virhe.

#### 4.4 Sanastovirheet

Kirjoitelmissa on leksikaalisia kielivirheitä 202. Nämä virheet ovat jaettavissa kahteen päätyyppiin eli valintavirheisiin ja muodostusvirheisiin; suurin osa virheistä on valintavirheitä. Varsinaisten kielivirheiden lisäksi sanastossa on puhekielisyyksiä 18 ja oikeakielisyysvirheitä 43.

<sup>1</sup> Joissain sanoissa voi olla useampi syntaktinen virhe.

#### 4.4.1 Varsinaiset kielivirheet

Varsinaisia leksikaalisia kielivirheitä on 90 %:lla kirjoittajista (N = 18/20); kahdella vironkielisellä<sup>1</sup> ei ole näitä virheitä lainkaan. Valintavirheitä on 149 ja muodostusvirheitä 53.

##### 4.4.1.1 Valintavirheet

Valintavirheet ovat korrektien suomen kielen sanojen käyttöä väärässä kontekstissa. Väärin valitut sanat ovat pääasiassa merkitykseltään läheisiä ja/tai muodoltaan samankaltaisia oikeiden kanssa. Osassa virhevalinnoista oppija on selvästi laajentanut suomenkielisen sanan merkityskenttää äidinkiellensä tai jonkin muun osaamansa kielen mukaiseksi; niitä voisi kutsua kielenoppijan käännöslainoiksi.

Olen ryhmitellyt valintavirheet sanaluokittain<sup>2</sup>. Substantiiveissa on 21 valintavirhetä: 20 kertaa on väärä substantiivi (esim. 1–5), ja kerran substantiivin sijaan on lähi-merkityksinen adjektiivi (esim. 6).

- 1) Suomen puolella vakaumuksen [po. usko] oli kadonnut ja maalitilanne ei enää muuttunut. (M29/hollanti)
- 2) Onko se liittovaltio tai konfederaatio, poliittinen liitto tai taloudellinen yhteiskunta [po. yhteisö]? (M47/venäjä)
- 3) [- -] siksi hänellä oli eri asento [po. asenne] televisioon kuin minä. (M24/saksa-englanti)
- 4) Pää henkilön Herra Huon elämästä yksi lyhyt historia [po. tarina] opettaa [- -]. (N38/mari)
- 5) Suomi jatkoi hyökätä ja yritti sinnikäs taivuttamaan maalitilannen mutta ivallisuus [po. terävyys] puuttui. (M29/hollanti)
- 6) Koska hän on niin paljon lähi-menneisuuteen täysin, että se sokeutuu kuluvassa [po. nykyhetkelle]. (N35/espanja)

---

<sup>1</sup> Toinen on kaksikielinen: viro-venäjä.

<sup>2</sup> Sanaluokkakoko sanojen syntaktisen käyttäytymisen mukaan.

Väärä adjektiivi on valittu 10 kertaa. Osa virheistä johtuu siitä, että synonyymiset sanat eivät olekaan vapaassa vaihtelussa, vaan niiden käyttöalaa säätelevät idiomaattiset esiintymisrajoitukset ja -preferenssit. Esimerkiksi *voitto* voi olla *tärkeä* mutta *häviö* on *merkittävä* tai *mies* voi olla *iso* tai *suuri* mutta *rakkaus* on *suuri* (esim. 9–10). Synonyymisten sanojen erojen ja kollokationaalisten suhteiden hallitseminen ja niiden opettaminen onkin haastavaa. (Ks. Jantunen 2009.) Lisäksi kahdesti adjektiivin sijaan on lähimerkityksinen substantiivi (esim. 11) ja viidesti vastaava adverbi (esim. 12–15).

- 7) Guicheteau saa vaikutelma että suomalaisia ovat epämukavia [po. eivät ole mukavia] ja epäkohtelisia. [- -] he voivat olla hyisiä [po. kylmiä] ja muokkamaisia [- -]. (M28/norja)
- 8) [- -] ulkomaalaiset eivät ehkä ymmärrä miksi suomalaiset ovat niin kieltäviä [po. kielteisiä]. (N32/unkari)
- 9) Muuttaminen merkitseesi uusille maille tärkeä [po. merkittävä] häviö. (M29/hollanti)
- 10) Heti oli ollut iso rakkaus [po. suuri rakkaus > suurta rakkautta], he olivat aina yhdessä. (N29/italia)
- 11) Hän on kotoisin nykyajan [po. nykyisestä] Serbiasta [- -]. (N32/unkari)
- 12) Se merkitsee että allussa uudet jäseneet saavat paljon EU:sta, eli nykyään [po. nykyiset] jäseneet maksavat uusille jäsenille. (M29/hollanti)
- 13) [- -] on minun vuosittain [po. vuosittaisen] kielikokeen aika. (M33/englanti)
- 14) [- -] heidän mieleensä ei ole niin hyvinkin [po. hyväkään]. (M28/norja)
- 15) [- -] koska työvoima on siellä halvemmin [po. halvempaa] kuin kotimaassa. (M29/hollanti)

*Minkälainen/millainen*-proadjektiivin sijaan on kerran *mitä*-pronomini ja kahdesti *miten*-adverbi.

- 16) Elokuvassa kaikki on ”valmis”, voit nähdä mitä ihmiset ovat, mitä maisema on ja niin edelleen. (N29/italia)
- 17) Jos haluat kuitenkin ymmärtää, miten ihmiset ovat, olisi hyvä ymmärtää tätä asennetta. (M24/saksa-englanti)

Pronomineissa on seitsemän valintavirhettä: kahdesti toinen pronomini (esim. 18–19) ja viidesti muun sanaluokan sana eli adjektiivi, adverbili tai partikkeli (esim. 20–23).

- 18) Kreikassa naiset hakeutuvat työhön ja ihailevat toistakin [po. muutakin] elämää kuin perhe-elämää. (N30/kreikka)
- 19) [- -] he katselevat pois jos jokin [po. joku] katsoo suoraan heihin. (M28/norja)
- 20) Lapset oppivat kotityön kautta että kaikki tulee johonkin [po. jonkun] ihmisen työn kautta, ja että kaikki työt ovat tärkeitä. (N37/ruotsi)
- 21) [- -] vanhemmat täytyy kurittaa heidän lapsensa lapsien oma vuoksensa [po. itsensä vuoksi]. (N34/espanja)
- 22) Mutta paljon [po. monilla] kesämökeillä on sauna. (M26/kreikka)
- 23) Jopa [po. joka] tapauksessa oli mukava olla sohvalla yhdessä ilman lapsia. (M33/englanti)

Adverbeissa on 31 valintavirhettä, joista 18 on muita adverbeja ja 13 muiden sanaluokkien sanoja.

Neljästi on valittu väärä lokatiivinen demonstratiivinen proadverbi (esim. 24–25); edistyneillekin oppijoille saattavat tuottaa vaikeuksia näiden adverbien deiktinen kolmijako sekä suppea- tai laaja-alaisuus suomen kielessä (ks. myös edellä s. 112). Muut väärät adverbit ovat merkitykseltään läheisiä, muodoltaan samankaltaisia ja/tai jostain muusta kielestä suoraan käännettyjä (esim. 26–29), ja lisäksi kaksi yleistä kommenttiadverbia on mennyt kerran sekaisin (esim. 30).

- 24) Tuolla [po. siellä] he ovat ”kotona” ja he voivat rentoutua. (M28/norja)
- 25) Haju oli levinnyt koko saliin, niin että oli mahdotonta istuttua siihen [po. sinne]. (N30/kreikka)
- 26) Alun perin [po. aluksi] minun täytyy myöntää, että [- -]. (M59/englanti)
- 27) Jos sauna on järven rannalla he uivat sillä välin [po. välillä]. (M26/kreikka)
- 28) Sen jälkeen he olivat rauhallisia kahdelle päivälle; valitettavasti se kesti vähän [po. vähän aikaa] [- -]. (M26/kreikka)
- 29) [- -] kysyi isä aika kovasti [po. tiukasti/ankarasti]. (M33/englanti)

- 30) Olen pahoillani, mutta toivottavasti [po. valitettavasti] minä en pääsekään sovittuna aikana. (N29/italia)

Adverbin sijaan käytetyistä muiden sanaluokkien sanoista suurin osa on vastaavia adjektiiveja (esim. 31–33); niistä viisi on samalla hollanninkielisellä kirjoittajalla. Neljästi on valittu muista sanaluokista (esim. 34–35).

- 31) Matsi aloitti lupaava [po. lupaavasti] Suomalaisille. [- -] Mutta nykyinen [po. nykyään] ihmiset rakentavat usein [- -]. (M29/hollanti)
- 32) [- -] he ovat paljon ja loputon [po. loputtomasti] töitä. (N34/espanja)
- 33) Lapset eivät saa olla monta tuntia yksinäisiä [po. yksin] kotona. (N37/ruotsi)
- 34) [- -] hänellä olisi ollut harvempia [po. vähemmän] tuntia jäämässä yksin! (N59/englanti)
- 35) [- -] jopa työttömät kiroilevat keskellään [po. keskenään] EU:n tulevaisuudesta. (M47/venäjä)

Partikkeleissa on 18 valintavirhettä. Kahdeksan kertaa on käytetty toista lähimerkityksistä partikkelia (esim. 36–41). Kahdesti on ollut ongelmia *kä*-liitepartikkelin kanssa (esim. 42–43), ja kerran on jälkimmäisessä rinnasteisessa lauseessa toistettu väärää konjunktiota (esim. 44).

- 36) Meteli tulee katon läpi kuten [po. ikään kuin] juhla pidättäisiin meidän asunnossamme. (N34/espanja)
- 37) [- -] kysymys ei ole siitä että saako lasta kurittaa, mutta [po. vaan] siitä että [- -]. (N34/espanja)
- 38) Vain [po. vasta] myöhemmin ymmärsin sen [- -]. (N59/englanti)
- 39) [- -] suomalaiset tulivat itsenäiseksi ainoastaan [po. vasta/vain] noin sata vuotta sitten [- -]. (M47/venäjä)
- 40) [- -] näen suomalaiset [- -] ujoina ja ehkä vähänkin [po. myös vähän] eristäytynneinä. (N26/vietnam)
- 41) [- -] heidän mielensä ei ole niin hyvinkin [po. hyväkään]. (M28/norja)
- 42) [- -] kaikki muuttuu, eletään eri tavalla eikä lapset eivät [po. eivätkä lapset/ja lapset eivät] ymmärtää rahaarvoon. (N32/ranska)

- 43) [- -] mutta hänellä ei ole aikaa ajatella niistä, sekä/eikö?<sup>1</sup> [po. eikä] käsitellä laajemmin niitä. (N59/englanti)
- 44) [- -] olen aina ajatellut että koska olen erilainen ja että [po. koska] tulen erilaisesta kulttuurista [- -]. (N26/vietnam)

Partikkelin sijaan on myös seitsemän kertaa muun sanaluokan sana: viidesti lähimerkityksinen/muodoltaan samankaltainen adverbi (esim. 45–47), kerran muodoltaan samankaltainen substantiivi (esim. 48) ja kerran jostain syystä pronomini (esim. 49).

- 45) [- -] voi kestää ennen [po. ennen kuin] hyötyn on näkyvissä länsi-euroopassa. (M29/hollanti)
- 46) [- -] haluaisin tuoda meidän näkykulmat esiin, joten [po. jotta] te voisitte ehkä parentaa teidän palvelua entisestään. (M29/saksa)
- 47) Ehdokasjäsenet eivät ole (vielä) yhtään [po. yhtä] rikas kuin maita länsi-euroopassa. (M29/hollanti)
- 48) Kirjasta käy mielestäni hyvin ilme [po. ilmi] [- -]. (M29/saksa)
- 49) Sen lisäksi lapset ovat alussa vaarassa, jos vanhempansa yleensä eivät ole kasvattaneet heitä huolisesti ja erikoisesti siitä [po. jos] he eivät ole kohdelleet lastansa aikuisina ajoissa. (M26/kreikka)

Tehtävältään intensiteettipartikkeleja vastaavien adjektiivien genetiivimuotojen sijaan on samalla kirjoittajalla kerran adjektiivin nominatiivi<sup>2</sup> ja kerran adverbi.

- 50) Se oli hirveä [po. hirveän] vaikea, mutta siitä huolimatta olen lukenut Martti Larnin ”Neljäs Nikama”. [- -] Eriyisesti [po. erityisen] satiirisesti kirjassa on kuvattu ulkomaalaisten viihtyminen Amerikassa. (M47/venäjä)

Adpositioissa on kolme sananvalintavirhettä, joista kahdessa tapauksessa ei ehkä ole tunnettu *ääressä*-postpositiota, ja kerran on kyseessä selvä käännöslaina (esim. 53).

- 51) Lapset viettävät paljon aikaa television edellä [po. ääressä]. (M26/kreikka)

<sup>1</sup> Tässä kirjoittaja on ollut epävarma ja tarjonnut kahta vaihtoehtoa, mutta kumpikaan ei ole osunut oikeaan.

<sup>2</sup> Olen tulkinnut, että kyseessä ei ole sijanvalintavirhe vaan sananvalintavirhe, ts. kirjoittaja ei hallitse tämäntyyppisiä intensiteettimääritteitä.



- 52) Kesämökki rakennettiin usein veden luona [po. ääreen], järven- tai merenrannalla. (M29/hollanti)
- 53) [- -] ne kertovat elämästä vähän myöskin biologinen katsomuksen kanssa. (N32/unkari)

Verbeissä<sup>1</sup> on 44 sananvalintavirhettä. Virhevalinnat ovat joko samakantaisia tai muuten merkitykseltään läheisiä oikean kanssa ja/tai selvästi käännöslainoja.

Samakantaisista virhevalinnoista suurin osa (N = 12/17) on sellaisia tapauksia, joissa intransitiivinen ja transitiivinen verbi ovat menneet sekaisin (vrt. edellä s. 111). Niissä puolestaan on yhtä lukuun ottamatta (*\*aloittaa* pro *alkaa*) (esim. 54) kaikissa kyse *U*-johtimella muodostetuista intransitiiviverbeistä. *A–U*-verbivaihtelut tuottavat tosin ongelmia vielä tämän tutkimuksen informantteja edistyneemmillekin suomenoppijoille (ks. Siitonen 1999<sup>2</sup>).

- 54) Matsi aloitti lupaava Suomailaisille. (M29/hollanti)
- 55) [- -] suomalaiset avaa [po. avautuvat] maapallon kohti [- -]. (N32/unkari)
- 56) Ilmeisesti tarvitsee monien sukupolvien vaihtamista [po. vaihtumista] ennen kuin me metsäläis- ja maalaispoikia voimme [- -]. (M47/venäjä)
- 57) Ehkä he muuttuvat [po. muuttavat] käytöksensä, jos Te puhutte heille. (M26/kreikka)

Lisäksi on muita, erityyppisiä samakantaisia virhevalintoja.

- 58) [- -] televisio ei anna lapselle mahdollisuutta kehittelä [po. kehittää] seuraelämänsä [- -]. (N59/englanti)

<sup>1</sup> Olen tässä lukenut verbeihin myös verbaalisubstantiivit.

<sup>2</sup> Kirsti Siitonen on todennut (1999: 310–312; myös 2000: 82) ongelmien syiksi muun muassa seuraavat: (1) Suomen johdinjärjestelmä kytkeytyy oppijan mielessä suomen kielen taivutusjärjestelmään, mikä aiheuttaa ongelmia paradigman hallinnassa; *U*-johtimet saattavatkin sekoittaa muihin suomen kielen vokaalivaihteluihin. (2) Oppijalla on taipumus tehdä nopeita päätelmiä sanan merkityksestä jo sanan alun perusteella, mikä johtaa harhaan silloin, kun merkitsevät erot paljastuvat vasta suffikseista. (3) Oppijan äidinkieli ja myös oman äidinkielen opetuksessa käytetty terminologia vaikuttavat; oppija tulkitsee esim. *U*-verbien ”refleksiivisyyden” oman äidinkielen mukaisesti, tai ”passiivisuus” ja ”automaattisuus” ovat aivan vieraita käsitteitä. (4) Vaikka oppija osaa kytkeä *U*-johtimen intransitiivisuuteen, vaatii *U*-verbien moninaisuuden tajuaminen pitkän oppimisprosessin. (5) Oppija ei pysty erottamaan intentionaalisuutta ja ei-intentionaalisuutta kuvaavia ilmaisutapoja samalla tavalla kuin äidinkielen.

59) Lapset eivät enää arvostele [po. arvosta] mitä annetaan, tarkoitan että eivät ole oikeasti tyytyväinen [- -]. (N32/ranska)

60) Ainakin se kuuluu [po. kuulostaa] siltä. (N34/espanja)

Erikantaiset virhevalinnat (N = 24) ovat sekalainen joukko erilaisia virheitä, joista suurin osa johtuu selvästi muiden kielten vaikutuksesta.

61) [- -] ihmisen väriäisti on vaihtunut [po. muuttunut]: näemme aina vahvemmat värit [- -]. (N59/englanti)

62) Suomi jatkoi hyökätä ja yritti sinnikäs taivuttamaan [po. muuttaa] maalitilannen mutta ivallisuus puuttui. [- -] Siksi ne eivät osa [po. voi] maksaa niin paljon EU:lle. (M29/hollanti)

63) Kaupoissa ja kahviloissa toimivat [po. työskentelevät] ihmiset näyttävät kohteliaisilta [- -]. (M47/venäjä)

64) Hän piti päiväkirjaa ja se ilmestytettiin [po. julkaistiin] myös. (N32/unkari)

Lisäksi verbien virhevalinnoissa on suoraan käännettyjä leksikaalisia kollokaatioita (vrt. esim. *take a test, make noise, get sick*).

65) [- -] saisin kielitaitoraha vaikka koe otetaan [po. tehdään] vähän myöhässä. (M33/englanti)

66) Vaikka he tekevät [po. pitävät] paljon meteliä [- -]. (N34/espanja)

67) [- -] lapsi on saannut [po. tullut] tosi kipee [po. kipeäksi] ... (N32/ranska)

Sanonnoissa on kolmesti valittu väärä suomenkielinen ilmaus.

68) Ja jos ulkomaalaiset ymmärtävät että nämä tappaat [po. tavat] eivät suuntaudu heidän kohti, he eivät enää pidä huoltaa [po. ole huolissaan] tästä asiasta. (N32/unkari)

69) [- -] olen sovussa [po. olen samaa mieltä] kirjeenvaihtajan kanssa, että joskus suomalaiset vaikuttavat kylmiltä [- -]. (N47/venäjä)

70) [- -] ihminen on tietävä kenen kanssa hän on tekemistä [po. on tekemisissä]. (N32/ranska)

#### 4.4.1.2 Muodostusvirheet

Kirjoitelmien väärin muodostetut sanat ja sanonnat (N = 53) ovat pääasiassa virheelisiä muodosteita korrekteista suomen kielen sanoista; ne ovat harvemmin kokonaan kirjoittajien omia sepiteitä. Yli puolet muodostusvirheistä liittyy yhdyssanoihin (N = 28).

Yhdyssanan sijaan on kahdeksan kertaa genetiivimääritteen (esim. 71–72) ja kahdesti kongruoivan määritteen (esim. 73) sisältävä sanaliitto, ja kolmesti sanaliiton sijaan on nominatiivimääritteinen yhdyssana (esim. 74). Nämä kaikki on muodostettu korrekteista suomen kielen sanoista.

- 71) Hän kirjoitti etenkin [- -] musiikin arvosteluja [po. musiikkiarvosteluja]. (N32/unkari)
- 72) Kokeen pyyntö [po. koepyyntö] varmasti kestää aika kauan [- -]? (M33/englanti)
- 73) Toiseksi lapsi ei saa katsoa [- -] toimintaa elokuvaa [po. toimintaelokuvaa]. (N26/vietnam)
- 74) [- -] lapset eivät ymmärtää rahaarvoon [po. rahan arvoa]. (N32/ranska)

Yhdyssanan määrite- tai edusosa on seitsemästi väärä suomen kielen sana (esim. 75–79), kahdesti väärässä muodossa (esim. 79–80), kerran väärässä järjestyksessä (esim. 81) ja kahdesti luultavasti kontaminaatio (esim. 82–83).

- 75) Haluaisin tuoda meidän näkykulmat [po. näkökulmat] esiin [- -]. (M29/saksa)
- 76) Yhteistietoni [po. yhteystietoni] ovat [- -]. (N28/venäjä)
- 77) Sisu koostuu rohkeudesta, sitkeyksestä, taidonvoimasta [po. tahdonvoimasta]. (M26/kreikka)
- 78) [- -] oma televisio, tietokone, leikkikone [po. leikkikalut] [- -]. (N38/mari)
- 79) Hänen mielitulannen<sup>1</sup> [po. mielentilansa] mukaan tie toiseen elämään tuntuisi hänestä ehkä vähän houkuttelevalta. (N26/vietnam)
- 80) [- -] vei vauvansa lapsenvaunuilla [po. lastenvaunuilla] ulos [- -]. (N20/kreikka)

---

<sup>1</sup> Tässä yhdyssanassa on kaksi muodostusvirhettä: määriteosa väärässä muodossa ja edusosa väärä sana.

- 81) Sitä varten nykyaikaisesta mies-lapsista<sup>1</sup> [po. lapsimiehestä] tulee heikko ihminen. (N38/mari)
- 82) Olen saanut Olgalta kaulukorusi [vrt. kaulus ja kaula; po. kaulakorusi]. (N38/mari)
- 83) Noin 32-vuotiainen [vrt. -vuotias ja -vuotinen; po. 32-vuotias] Herttoniemenrannassa asuva mies [- -]. (M33/englanti)

Kahdesti yhdyssanan sijaan on seipitetty johdos (vrt. Muikku-Werner 2001: 91–92) (esim. 84–85), ja kerran yhdistämättömän sanan sijaan on selvä tilapäismuodoste, luovuutta osoittava oma yhdyssanasepite (esim. 86).

- 84) [- -] me pohjolaiset [po. pohjoismaalaiset] ovat kuin luolamiehet. (N37/ruotsi)
- 85) [- -] onhan muuta kuin alkoholisia juomia [po. alkoholijuomia], kahvi, teetä ja maitoa. (M29/saksa)
- 86) [- -] tiedon näkö-esittäminen<sup>2</sup> [po. visualisoiminen] on muuttunut epäsiistiksi. (N59/englanti)

Muita erilaisia muodostusvirheitä on 16. Neljästi *lAinen*-johdoksen kantasana on virheellisesti nominatiivissa<sup>3</sup> (kolmesti samalla kirjoittajalla) (esim. 87–88), kuudesti kyseessä on oletettavasti kontaminaatio (esim. 89–92), viidesti muu oma sepite (esim. 93) ja kerran käännöslaina (esim. 94).

- 87) [- -] kalenderit ovat täynä kaikkilaisesta [po. kaikenlaista]. [- -] Mikäläinen elämä on meidän elämämme ulkopuolella? [- -] Niin saatut muutokset voisivat olla parhaimmillaan kilpailuetu muiden vastaavalaisten yritysten valoissa. (M29/saksa)
- 88) Toisessa osassa pelikuva oli aika samalainen [po. samanlainen]. (M29/hollanti)
- 89) Suomessa on erittäin harvoinen [vrt. harvoin; po. harvinaista] nähdä lapsi säämään läimäys [- -]. (N32/ranska)
- 90) Yksinkertaisesti, naisilla ei ole aikaa tehdä kaikkeen parhaimmillaan [vrt. olla parhaimmillaan; po. tehdä parhaalla mahdollisella tavalla]. (N34/espanja)
- 91) [- -] ei tarvitse huolehtia [vrt. olla huolehtia; po. ei tarvitse huolehtia] rahaa asioita. (N37/ruotsi)

<sup>1</sup> Tässä yhdyssanassa on myös kaksi virhettä: määrite- ja edusosa ovat väärässä järjestyksessä; lisäksi siinä on ylimääräinen yhdysmerkki eli oikeakielisyysvirhe (ks. jäljempänä luku 4.4.3).

<sup>2</sup> Tässäkin on suomen kielen normin vastaisesti yhdysmerkki.

<sup>3</sup> Kolme näistä eli *\*mikälainen*, *\*vastavalainen* ja *\*samalainen* esiintyvät myös ainakin suomenkielisten nettiteksteissä mutta *\*kaikkilainen* vain kerran muunkielisen suomea imitoivassa nettitekstissä; olen luokitellut ne kaikki kuitenkin varsinaisiksi suomenoppijoiden kielivirheiksi.

- 92) Lapset aina olivat huomiossa [po. saivat huomiota], vaikka vanhempilla olivat monta lasta perheessä. (N38/mari)
- 93) [- -] muutokset voisivat olla parhaimmillaan kilpailuetu muiden vastavalaisten yrityksiä valoissa [po. välillä/kanssa?]. (M29/saksa)
- 94) Suurin syy miksi euron euro on hyvä on että minun ei tarvitse enää tehdä matematiikkaa [po. laskea] kun haluan tietää esineen arvon – dollari ja euro on ihan sama. (M33/englanti)

Lisäksi monikkosana on kahdesti yksikössä (esim. 95), ja sanonnoissa on käytetty neljästi yksikköä monikon sijaan (esim. 96) ja kolmesti päinvastoin (esim. 97). Osa näistä on varmasti käännöslainaa.

- 95) Meteli tulee katon läpi kuten juhla [po. juhlat] pidettäisiin meidän asunnossamme. (N34/espanja)
- 96) Hänellä oli nälkä ja hän oli tuskassa [po. tuskissaan]. (N26/vietnam)
- 97) [- -] keittävät samaa ruokaa, syövät aina samoissa järjestyksissä [po. samassa järjestyksessä], laulavat samoja laulu [- -]. (N35/espanja)

#### 4.4.2 Puhekieliset sananvalinnat

Kirjoitelmissa on varsinaisiksi kielivirheiksi luokiteltavien sananvalintojen lisäksi jonkin verran puhekielessä yleistä sanaston käyttöä (N = 18). Puhekieliset sananvalinnat ovat pääosin kielipillisiä sanoja eli pronomineja ja partikkeleita. Sisältösaanoissa on vain kaksi puhekielisyyttä, joista molemmat samalla kirjoittajalla: toinen eli *futis* on kirjoitelman otsikossa ja toinen eli *matsi* esiintyy tekstissä.

- 98) Matsi aloitti lupaava Suomalaisille. (M29/hollanti)

Pronominin käyttö on neljästi puhekielistä: kolmesti *mikä*-pronominin korrelaattina on substantiivi ja kerran *joka*-pronominin korrelaattina kokonainen lause.

- 99) Pieni huone missä on kiuas, mitä [> mikä; po. joka] tuo huoneeseen lämpöä [- -]. (N42/viro)

- 100) Toivoimme että suihku olisi korjattu meidän poissa olessamme, josta [po. mistä] saimme hotellivirkailijan luottamuksellisen vastauksen asian hoidosta. (N28/venäjä)

Partikkeleista on kaksitoista kertaa käytetty puhekielessä yleistä varianttia.

- 101) [- -] niin kauan kun [po. kuin] he olevat nuoria. (N37/ruotsi)
- 102) [- -] silloin kuin [po. kun] lapsi katsoo oikea ohjelmaa [- -]. (N26/vietnam)
- 103) [- -] me voidaan vaan [po. vain] jatka sitä mukavaa keskustelua [- -]. (M29/saksa)
- 104) Onko se liittovaltio tai [po. vai] konfederaatio, poliittinen tai [po. vai] taloudellinen yhteiskunta? (M47/venäjä)
- 105) Pidän eniten novelleistaan, myöskin [po. myös] lääkärin kirjallisuudistaan ja [- -]. (N32/unkari)
- 106) En ole varma jos löydetään [po. löydetäänkö] nykyään sisu suomalaisista miehistä. (M26/kreikka)

Näitä sanaston puhekielisyyksiä on 65 %:lla kirjoittajista (N = 13/20), vain yksi tai kaksi kullakin.

#### 4.4.3 Oikeakielisyysvirheet

Oikeakielisyysvirheitä (ks. myös edellä s. 151) on muun muassa sanojen yhteen ja erikseen kirjoittamisessa, yhdysmerkin<sup>1</sup> sekä ison ja pienen alkukirjaimen käytössä. Näissä seikoissa on horjuntaa äidinkielisilläkin (yhdyssanoista ja sanaliitoista ks. Leino 1992: 171–175). Yhdyssanavirheitä on 34 ja muita oikeakielisyysvirheitä yhdeksän.

Yhdyssanan määrite- ja edusosa on kirjoitettu erikseen kahdeksantoista kertaa, määriteosa voi olla yhtä hyvin nominatiivissa kuin genetiivissäkin. Näistä virheistä suurin osa on kertynyt neljälle kirjoittajalle, kahdelle venäjänkieliselle ja kahdelle suomen sukukielten puhujalle eli viron- ja marinkieliselle, muut ovat yksittäistapauksia.

---

<sup>1</sup> Yhdysmerkkivirheiden lisäksi kirjoitelmissa on myös jonkin verran muita välimerkkivirheitä, kuten esimerkkilauseista ilmenee, mutta olen jättänyt ne virheanalyysin ulkopuolelle.

(Esim. 107–110.) Lisäksi sanaliiton genetiivimäärite on kirjoitettu yhteen pääsanan kanssa seitsemän kertaa (esim. 111–112).

- 107) Suostuimme hänen tarjoamansa yhden hengen huoneeseen lisä vuoteella ja ”ilmaisella” aamupalalla. [- -] [- -] saman aikainen lapseni lääkäri-aika. (N28/venäjä)
- 108) Pää henkilön Herra Huun elämästä yksi lyhyt historia opettaa [- -]. (N38/mari)
- 109) Tämä on kaksi piippuinen juttu [- -]. [- -] Lisäksi huoneessamme ei käynyt siivoja koko viikon loppuna. (N42/viro)
- 110) Teoksessa on paljon huumoria ja Eremias Suomalaisen elämän tarina näyttää mielenkiintoiselta. (M47/venäjä)
- 111) Äidin ja isän roolit ovat muuttuneet ajankuluessa. (N38/mari)
- 112) Kirjanhenkilöt heidän romaaneissaan ovat aina hurmaavia. (N29/italia)

Yhdysmerkin käytössä on muutama virhe: kuudesti on ylimääräinen yhdysmerkki, ja kahdesti yhdyssanan osat on kirjoitettu erikseen ja kerran yhteen ilman yhdysmerkkiä.

- 113) [- -] on vaikea kasvattaa lasta iso-vanhempien kanssa [- -]. (M26/kreikka)
- 114) [- -] tällainen ongelma kuin talvi-depressio kaikkeissa pohjoisissa maaissa. (N37/ruotsi)
- 115) Kaikki nämä perustukset ja perus-opetukset lapset saavat vanhemmiltansa. [- -] [- -] asumme Perhosten alapuolella [- -] A rapussa. (N34/espanja)
- 116) [- -] mihin ihmiset menevät rentoutumaan kun heillä on vapaa aikaa [- -]. (M29/hollanti)
- 117) Nykykreikassa isiltä vaaditaan auttamaan vaimojaan. (N30/kreikka)

Iso ja pieni alkukirjain eivät ole aina osuneet kohdalleen: maiden ja maanosien nimissä on kuudesti käytetty pientä alkukirjainta ja kansallisuuksien nimissä kahdesti isoa alkukirjainta (esim. 118–120). Lisäksi lainasanassa on kerran oikeinkirjoitusvirhe (esim. 121).

- 118) Itä-euroopassa talouksen ja valtionjärjestö ei ole vielä samassa kunnossa kuin länsi-euroopassa [- -]. (M29/hollanti)

119) Nykykreikassa isiltä vaaditaan auttamaan vaimojaan. (N30/kreikka)

120) [- -] kaksi-nolla voitto Suomalaisille. (M29/hollanti)

121) [- -] kun olin kolmasluokkalainen lyceossa [- -]. (N32/unkari)

#### 4.4.4 Koonti

Kirjoitelmien yhteensä 9014 sanassa on 202 varsinaista leksikaalista kielivirhettä, siis noin 2 %:ssa sanoista ja sanonnoista on valinta- tai muodostusvirhe. Virheiden jokseenkin vähäiseen määrään<sup>1</sup> on osittain tietysti vaikuttanut se, että kirjoitelmat ovat kotitehtäviä, joten kirjoittajilla on ollut mahdollisuus käyttää sanakirjaa ja muita apuneuvoja. Kirjoittajat ovat myös itse voineet päättää käyttämistään sanoista eli valita tuttuja sanoja. Sanakirjan käyttö on toisaalta monessa tapauksessa myös varmasti aiheuttanut virheitä.<sup>2</sup>

Sanastossa on valintavirheitä yhteensä 149, virheiden mediaani on 6,5 ja vaihteluväli 0–21. Asetelmassa 4.17 on valintavirheiden lukumäärät sanaluokittain<sup>3</sup>.

**Asetelma 4.17** Sanaston valintavirheiden lukumäärät sanaluokittain

	N
<b>SUBSTANTTIIVIT</b>	<b>21</b>
<b>ADJEKTIIVIT</b>	<b>20</b>
<b>PRONOMINIT</b>	<b>7</b>
<b>ADVERBIT</b>	<b>31</b>
<b>PARTIKKELIT</b>	<b>20</b>
<b>ADPOSITIOT</b>	<b>3</b>
<b>VERBIT</b>	<b>44</b>
<b>SANONNAT</b>	<b>3</b>
	<b>149</b>

<sup>1</sup> Joillakin kirjoittajilla on muutama toistuva sanastovirhe, joka on laskettu vain kertaalleen kuten muutkin identtiset toistuvat virheet, mutta niitä on niin vähän, etteivät ne varsinaisesti vaikuta sanojen ja sanastovirheiden väliseen suhdeluun.

<sup>2</sup> Eeva Lähdemäen tutkimuksen (1995) informanteista osa on saanut käyttää sanakirjaa ja osa ei: molemmilla ryhmillä on jokseenkin yhtä paljon sanastovirheitä (mts. 196).

<sup>3</sup> Adjektiivit (N = 17) ja proadjektiivit (N = 3) on laskettu yhteen, samoin partikkelit (N = 18) ja niihin verrattavat adjektiivien genetiivimuodot (N = 2).



Väärin valituista substantiiveista yli puolet ja adjektiiveistakin viidesosa liittyy yhdyssanoihin: neljästi on valittu väärä yhdyssana, yksitoista kertaa yhdyssana yhdistämättömän sanan sijaan ja kahdesti päinvastoin.

Asetelmassa 4.18 on muodostusvirhetyyppien lukumäärät. Virheitä on yhteensä 53, niiden mediaani on 2,5 ja vaihteluväli 0–8. Muodostusvirheistä yli puolet liittyy yhdyssanoihin; lisäksi on virheitä yksikön ja monikon käytössä sekä sekalainen joukko muita virheitä.

**Asetelma 4.18** Sanaston eri muodostusvirhetyyppien lukumäärät

	N
<b>YHDYSSANAT</b>	<b>28</b>
• Sanaliitto pro yhdyssana	10
• Yhdyssana pro sanaliitto	3
• Virhe määrite-/edusosassa	12
• Muu virhe	3
<b>YKSIKKÖ/MONIKKO</b>	<b>10</b>
<b>MUUT MUODOSTUSVIRHEET</b>	<b>15</b>
	<b>53</b>

Asetelmassa 4.19 on vielä koottuna sanaston varsinaisten kielivirheiden lukumäärät, mediaanit ja vaihteluvälit.

**Asetelma 4.19**

Sanaston varsinaisten kielivirheiden lukumäärät, mediaanit ja vaihteluvälit

	LUKUMÄÄRÄ	MEDIAANI	VAIHTELUVÄLI
<b>VALINTAVIRHEET</b>	<b>149</b>	<b>6,5</b>	<b>0–21</b>
<b>MUODOSTUSVIRHEET</b>	<b>53</b>	<b>2,5</b>	<b>0–8</b>
	<b>202</b>	<b>11</b>	<b>0–24</b>

Varsinaisia leksikaalisia kielivirheitä on aineistoni kirjoittajilla siis verrattain vähän: kirjoitelmien yhteenlaskettuun keskimääräiseen pituuteen eli 450 sananaan suhteutettuna virheiden mediaaniluku 11 on melko pieni. Virheanalyysissä on tullut kuitenkin selvästi esille kolme sellaista seikkaa, joihin ei sanaston opetuksessa ole ehkä kiinnitetty tarpeeksi huomiota alusta alkaen, koska ne näyttävät olevan ongelmallisia vielä edistyneillekin oppijoille: (1) sanaluokkiin sekä morfologian että syntaksin kannalta,

(2) verbien johtamiseen ja johdoksiin, erityisesti transitiivi- ja intransitiiviverbien eroihin sekä (3) yhdyssanoihin.

Sananvalintavirheistä neljäsosa eli 38 johtuu siitä, että on valittu väärän sanaluokan sana: substantiivin sijaan on adjektiivi (N = 1); adjektiivin sijaan substantiivi (N = 2) tai adverbi (N = 5); proadjektiivin sijaan pronomini (N = 1) tai adverbi (N = 2); pronominin sijaan adjektiivi (N = 1), adverbi (N = 3) tai partikkeli (N = 1); adverbien sijaan substantiivi (N = 1), adjektiivi (N = 9), pronomini (N = 2) tai adpositio (N = 1); partikkelin sijaan substantiivi (N = 1), adjektiivi (N = 2)<sup>1</sup>, pronomini (N = 1) tai adverbi (N = 5). Eniten ongelmia ovat tuottaneet adverbit: adverbi on muun sanaluokan sanan sijaan 15 kertaa ja muun sanaluokan sana adverbien sijaan 13 kertaa, siis kaiken kaikkiaan 28 eli 74 % sanaluokan valintavirheistä liittyy adverbeihin. Puolessa näistä tapauksista on adjektiivi adverbien sijaan tai päinvastoin, mikä johtuu varmasti paljolti siitä, että monissa kielissä jotkin lekseemit voivat kuulua näihin molempiin sanaluokkiin (esim. *På gården sitter en **ensam** man – Han bor **ensam***); vaikka sanaluokkajako kuuluu kielten ns. universaaleihin piirteisiin (E. Itkonen 1996: 81), eivät eri kielten systeemit lekseemitasolla välttämättä osu yksi yhteen. Asetelmassa 4.20 on sananvalintavirheiden ja niihin sisältyvien sanaluokan valintavirheiden lukumäärät sanaluokittain.

---

<sup>1</sup>Näissä tapauksissa intensiteettipartikkeleita vastaavien adjektiivien genetiivimuotojen sijaan adjektiivi on nominatiivissa.

#### Asetelma 4.20

Sananvalintavirheiden ja sanaluokan valintavirheiden lukumäärät sanaluokittain

	SANANVALINTA (N)	SANALUOKAN VALINTA (N)
<b>SUBSTANTIIVIT</b>	<b>21</b>	<b>1</b>
• Adjektiivit		1
<b>ADJEKTIIVIT</b>	<b>17</b>	<b>7</b>
• Substantiivit		2
• Adverbit		5
<b>PROADJEKTIIVIT</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
• Pronominit		1
• Adverbit		2
<b>PRONOMINIT</b>	<b>7</b>	<b>5</b>
• Adjektiivit		1
• Adverbit		3
• Partikkelit		1
<b>ADVERBIT</b>	<b>31</b>	<b>13</b>
• Substantiivit		1
• Adjektiivit		9
• Pronominit		2
• Adpositiot		1
<b>PARTIKKELIT</b>	<b>20</b>	<b>9</b>
• Substantiivit		1
• Adjektiivit		2
• Pronominit		1
• Adverbit		5
<b>ADPOSITIOT</b>	<b>3</b>	-
<b>VERBIT</b>	<b>44</b>	-
<b>SANONNAT</b>	<b>3</b>	-
	<b>149</b>	<b>38</b>

Verbien sananvalintavirheistä yli kolmasosa ( $N = 17/44$ ) on samakantaisia väärin valittuja johdoksia, ja näistä virhevalinnoista suurin osa liittyy verbin transitiivisuuteen/intransitiivisuuteen: transitiivista verbiä on käytetty yhdeksän kertaa intransitiivisen sijaan ja kolmesti päinvastoin. Suomessa verbit ovat joko transitiivisia tai intransitiivisia, muissa kielissä ei välttämättä ole näin kategorista syntaktista kahtiajakoa (vrt. esim. *He **changed** his behaviour – He **changed** a lot*) (ks. myös Siitonen 1999: 381–389).

Sanaston varsinaisista kielivirheistä ja oikeakielisyysvirheistä ( $N = 202 + 43$ ) on yhdyssanoihin liittyviä virheitä kaiken kaikkiaan 79 eli 32 %. Suurin osa yhdyssanavirheistä on muodostus- ja oikeakielisyysvirheitä; pääosin ongelmana on ollut eronteko

yhdyssanan ja sanaliiton välillä, mikä on varmasti ainakin osin muiden kielten vaikutusta. Asetelmassa 4.21 on yhdyssanavirheiden lukumäärät virhetyypeittäin.

**Asetelma 4.21** Yhdyssanavirheiden lukumäärät virhetyypeittäin

	N
<b>VALINTAVIRHEET</b>	<b>17</b>
<b>MUODOSTUSVIRHEET</b>	<b>28</b>
• Sanaliitto pro yhdyssana	10
• Yhdyssana pro sanaliitto	3
• Virhe määrite-/edusosassa	12
• Muu virhe	3
<b>OIKEAKIELISYYSVIRHEET</b>	<b>34</b>
• Sanaliitto pro yhdyssana	18
• Yhdyssana pro sanaliitto	7
• Yhdysmerkkivirhe	9
	<b>79</b>

Johdosten ja yhdyssanojen virheiden yleisyyteen saattaa paljolti vaikuttaa se, että ne ovat käytössä harvinaisempia kuin perussanat. Vaikka suomen sanastosta arvioidaan johdoksia ja yhdyssanoja olevan kumpiakin noin 44 %, on esimerkiksi *Suomen kielien taajuussanaston* 50 yleisimmän sanan joukossa vain kolme johdosta ja 500 yleisimmän sanan joukossa vain kymmenen yhdyssanaa (Lepämaa, Lieko & Silfverbeg 1996: 12).

Asetelmassa 4.22 on vielä yhteenveto sanastovirheiden lukumääristä. Varsinaisia kielivirheitä on 202, puhekielisyyksiä 18 ja oikeakielisyysvirheitä 43; virheistä 79 on yhdyssanoissa.

**Asetelma 4.22** Sanastovirheiden lukumäärät

	N
<b>VARSINAISET KIELIVIRHEET</b>	<b>202</b>
• Valintavirheet	149
• Muodostusvirheet	53
<b>PUHEKIELISYYDET</b>	<b>18</b>
<b>OIKEAKIELISYYSVIRHEET</b>	<b>43</b>
→ <b>Yhdyssanavirheet</b>	<b>79</b>
▪ Valintavirheet	17
▪ Muodostusvirheet	28
▪ Oikeakielisyysvirheet	34

Eniten on siis varsinaisia kielivirheitä (N = 202), ja niistä frekventimpi tyyppi on valintavirheet (N = 149). Yhdyssanoissa on sekä varsinaisia kielivirheitä (N = 45) että oikeakielisyysvirheitä (N = 34); kaiken kaikkiaan eri sanastovirhetyypeistä on yhdyssanavirheitä noin kolmasosa. Puhekielisyyksiä on vain vähän (N = 18), ja ne ovat melkein kaikki kieliopillisia sanoja; puhekielisiä sisältösanoja on vain kaksi.

#### 4.5 Kokoavaa tarkastelua

Virheanalyysin kirjoitelmat on kirjoitettu kotitehtävinä kursseilla, joiden tavoitetaso on *Eurooppalaisen viitekehyksen* B1.2. Viitekehyksen taitotasokuvaimien (EVK 2003 [2001]: 96–97)<sup>1</sup> mukaan B1-tasolla pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yhtenäisiä tekstejä tavallisista, itseään kiinnostavista aiheista yhdistämällä lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tuotokseksi, ja B2-tasolla pystyy kirjoittamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä erilaisista itseään kiinnostavista aiheista sekä tekemään yhteenvetoja ja arvioimaan useista lähteistä poimimiaan tietoja ja perusteluja.<sup>2</sup>

Yleisen taitotason kuvaimien lisäksi kirjoittamisesta on viitekehyksessä kaksi muuta eli luovan kirjoittamisen sekä raporttien ja kirjoitelmien<sup>3</sup> kuvaimet. Kuten tämän taitotason kielenopetuksessa yleensäkin, edustavat virheanalyysin kohteena olevat kirjoitelmat lähinnä luovaa kirjoittamista. Sen kuvaimien mukaan B1-tasolla pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yksityiskohtaisia kuvauksia monista itseään kiinnostavista aiheista ja selostuksia kokemuksista sekä kuvaamaan tunteita ja reaktioita yksinkertaisessa, yhtenäisessä tekstissä ja kirjoittamaan kuvauksia tapahtumista, esimerkiksi joko todellisesta tai kuvitellusta äskettäin tehdystä retkestä sekä kertomaan tarinan. B2.1-tasolla pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia hyvinkin erilaisista itseään kiinnostavista aiheista sekä kirjoittamaan arvostelun elokuvasta, kirjasta tai näytelmästä, ja B2.2-tasolla pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityis-

---

<sup>1</sup> Olen muokannut EVK:n kirjoittamisen kuvaimien tekstiä siltä osin kuin niissä on tautologiaa. Tautologia johtuu siitä, että ne on laadittu yhdistelemällä muiden asteikkojen kuvaimia (ks. mts. 96).

<sup>2</sup> On huomattava, että EVK:n eri osataitojen taitotasokuvaimet eivät ole täysin yhteneväiset: osin taitotasot on kuvattu jakaen ne vielä osiin (esim. B1.1 ja B1.2) ja osin ei.

<sup>3</sup> Tässä tutkimuksessa on käytetty *kirjoitelma*-sanaa synonyymina *kirjoitukselle* ja *tekstille*; EVK:n kuvaimessa sillä tarkoitetaan erilaisia B- ja C-tason asiatekstejä.

kohtaisia kuvauksia todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista sekä osoittamaan ajatusten väliset yhteydet selkeässä, yhtenäisessä tekstissä ja seuraamaan kyseisen tyylin vakiintuneita käytänteitä.

Jotkut B-tason kuvaimien kirjoitustaidolle asettamat vaatimukset ovat sellaisia, joita kaikki eivät välttämättä pysty täyttämään äidinkielelläänkään. Holistisesti arvioiden kaikkien tutkimusaineiston kirjoittajien voi kuitenkin katsoa saavuttaneen kirjoittamisen B-tason. Tässä on esimerkkeinä tekstikatkelmat kahdelta kirjoittajalta, joista ensimmäisellä on ollut kirjoitelmissaan kaikista kirjoittajista vähiten varsinaisia kielivirheitä ja toisella eniten, mutta molempien tekstit ovat rakenteellisesti sujuvia ja koherentteja. Kielellisen vuorovaikutuksen näkökulmasta niiden perustarkoitus on myös täytynyt: ajatellun lukijan eli S2-opettajan on mahdollista ymmärtää tekstit.

Lempikirjailijani

Mielilukemisekseni on vuosien mittaan muodostunut amerikkalaisen jännityskirjailija John Grishamin kirjat.

Olen lukenut lähes kaikki hänen Suomessa julkaissut teoksensa täällä asuessani, suomenkielellä, osaksi oppiakseni lisää kieltä, mutta pääasiassa siksi, että hänen teoksensa ovat niin mielenkiintoisia ja kutkuttavan jännittäviä.

Hänen teoksiaan ovat mm. ”Firma”, ”Pelikaanimuistio”, ”Sateentekijä”, ”Veljet” ja ”Testamentti”, vain joitakin mainitakseni. Kaikissa hänen teoksissaan aihepiiri liittyy jollakin tavalla lakimaailmaan, tai ainakin sivuaa sitä, koska sen alan hän tuntee perinpohjin, onhan hän alkuperäiseltä ammatiltaan lakimies, joskin nykyisin hänen pääammatikseen taata olla kirjailija, maailmankuulu sellainen. [- -] (N27/viro-venäjä)

Tove Janssonin tarina ja sanoma

[- -] Muuta eränä päivänä koko perhe meni rannalle vetämään venensä talviksi maihin. Ninni ei ole koska nähnyt meri aikaisemmin, hän peloti niin että hän jäi kauemmaksi. Hänen mielestän meri oli liian suuri.

Mutta näessään Muumipeikko isä hyppämässä hiljaisena ja hymmyilevään äidin takana hän hyppäsi yhtäkkiä isän päälle ja puri häntänsä: Ninni luuli että Muumipeikko isä halusi heittää Muumipeikko äiti suureen mereen! Vihäiseltä ensiksi hän naureskelti kovasti kun isä puttui vahingossa mereen.

Kaikki katsoi hämmästuneena, Ninni kasvot näkyvät ja se on suloinen vaikka hän ei ollut niin kiltti kuin luulikään...[- -] (N32/ranska)

Kaikki kirjoitelmat osoittavat myös tekstilajin tajua (ks. Kalliokoski 2006) ainakin kotikirjoitustehtävien tekstilajien osalta. Lisäesimerkkeinä ovat valituskirje<sup>1</sup> ja mielikirjoitus.

Elli Tiukka  
Katutie 7E70  
00980 Helsinki

Jussi Rento  
Hotelli ”Iloinen Leijona”  
Auringonkatu 2  
00000 Maitokylä

Helsinki, 2.2.2004

Hyvä Herra Rento,

Tällä kirjeellä haluaisin huomauttaa Teille hotelinne palveluita koskevista häiritsevista asioista. Perjantaina 27.01. olin mieheni kanssa hotelinne yöpymässä. Perjantaina klo 21:30 illallisen jälkeen siirryimme baariin viettääksemme pari tuntia kuuntelemalla orkesteria. Välillä mieheni meni kerran baarin kylpyhuoneeseen ja siellä hän kauhistui vessan epähygienisestä tilasta. Pesuallaskin oli inhottavan likainen. Oksennuksen haju oli sietämätön. Mieheni huomautti siitä baarin tarjoilijalle, joka vastasi, ”On perjantai-ilta, sille ei voi mitään” ja kääntyi toiselle asiakkaalle. [- -] Siksi päätimme palata heti Helsinkiin, kuitenkin olimme varanneet huoneen kahdeksi yöksi. Tämän viikon aikana aiomme hakea korvausta matkatoimistosta. Sitä paitsi mieheni aikoo lähettää asiasta kertovan kirjeen ”Kirkko ja kaupunki” - lehteen.

Vastaustanne odottaen

Elli Tiukka (N30/kreikka)

---

<sup>1</sup> Kirjoittajan nimi ja osoitetiedot on osin muutettu, samoin päiväys vuosiluvun osalta.

## EU:n tulevaisuus

Sanomalehden kirjeenvaihtajat, poliitikot, yrittäjät, valtiomiehet, työntekijät, kotiemännät ja jopa työttömät kiroilevat keskellään EU:n tulevaisuudesta. Ulkopoliitikassa mielestäni on tärkeä että pienet Euroopan maat liittyvät yhteen puolustuksen omia poliittisia ja taloudellisia etuja. Mutta unionin sisällä on paljon käytännöllisiä ongelmia. Kyse on valanjaosta suurten ja pienten maiden kesken, päätöksentekojärjestelmästä ja resurssien ja rahojen jaosta. Jo nyt 15 maan kesken on ollut vaikea saavuttaa yksimielisiä päätöksiä EU:n ministerineuvostossa. Yhteisvaluutta euron käyttöönotto on nostanut hintoja 20–50 prosenttia. Kansalaiset eivät osaa käyttää uutta rahaansa, vaan laskevat kaiken vielä markkoina, frangeina, liiroina.

Mielestäni EU:n ministerineuvostolla ja konventilla ei ole vielä tarkkaa ratkaisua mitä EU on. Onko se liittovaltio tai konfедераatio, poliittinen liitto tai taloudellinen yhteiskunta? Kuka tai kenen etuja on tärkeintä? Siihen aasti kunnes tule vastauksia näihin kysymyksiin on oikein vaikea ratkaista EU:n tulevaisuudesta.

Haluaisin muistuttaa entisestä Neuvostoliitosta. Se liittovaltio oli vain 70 vuotta ja hajosi viiden vuoden kuluessa. (M47/venäjä)

Kieliopillista virheettömyyttä kuvataan viitekehyksessä (mts. 161) B-tasolla:

Käyttää yleensä tutuissa tilanteissa melko virheettömästi ulkoa opettelemiaan, usein esiintyviä jokapäiväisiä ilmauksia ja lauserakenteita (B1.1); Rakenteet ovat jokseenkin virheettömiä tutuissa kielenkäyttötilanteissa. Kielen hallinta on yleensä hyvä, mutta äidinkielen vaikutus on selvästi havaittavissa. Virheistä huolimatta viesti tulee selväksi (B1.2); Hallitsee rakenteet suhteellisen hyvin. Virheet eivät aiheuta väärinkäsityksiä (B2.1); Hallitsee rakenteet hyvin. Satunnaisia lipsahduksia, epäsystemaattisia virheitä sekä vähäisempiä puutteita saattaa esiintyä lauserakenteissa. Ne ovat kuitenkin harvinaisia, ja puhuja saattaa usein korjata niitä jälkeenpäin (B2.2.).

Kieliopillisen virheettömyydenkin suhteen ovat edellä mainitut eniten (N32/ranska) ja vähiten (N27/viro-venäjä) virheitä tehneet kirjoittajat B-tasolla; vähiten virheitä tehneen kirjoitelma on vähintään tasoa B2.2 ja eniten virheitä tehneen ainakin tasoa B1.1.



Lisäksi sanaston laajuudesta ja hallinnasta<sup>1</sup> B-tasolla sanotaan viitekehyksessä (mts. 159):

Hallitsee jokapäiväistä elämää koskevissa asioissa riittävän sanaston omien ajatustensa ilmaisemiseksi, esimerkiksi perheeseen, harrastuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin sekä työhön, matkustamiseen ja ajankohtaisiin asioihin liittyvää sanastoa. Joutuu käyttämään jonkin verran kiertoilmauksia. Hyvä perustason sanaston hallinta. Ennestään tuntemattomat aiheet ja tilanteet sekä monimutkaisempien ajatusten ilmaiseminen aiheuttavat vielä virheitä (B1); Hallitsee laajan omaa erityisalaa ja useimpia yleisiä aihepiirejä koskevan sanaston. Pystyy vaihtelevaan kielellisiin ilmauksiin jatkuvan toiston välttämiseksi. Sanaston puutteet voivat kuitenkin aiheuttaa epäröintiä ja kiertoilmausten käyttöä. Yleensä hyvä ja täsmällinen sanaston hallinta. Voi esiintyä jonkin verran sekaannuksia ja vääriä sananvalintoja, mutta ne eivät kuitenkaan estä viestin perillemenoa (B2).

Molempien kirjoittajien sanaston laajuus ja hallinta ovat jokseenkin samalla tasolla kuin kielipillinen virheettömyys.

Kaikilla kirjoittajilla on yhteensä 1174 varsinaista kielivirhettä, virheiden mediaani on 52 ja vaihteluväli 12–139. Asetelmassa 4.23 on yhteenveto varsinaisten kielivirheiden lukumääristä, mediaaneista ja vaihteluväleistä.

**Asetelma 4.23** Varsinaisten kielivirheiden lukumäärät, mediaanit ja vaihteluvälit

	LUKUMÄÄRÄ	MEDIAANI	VAIHTELUVÄLI
<b>FONOLOGIA</b>	<b>186</b>	<b>8</b>	<b>2–26</b>
<b>MORFOLOGIA</b>	<b>314</b>	<b>12,5</b>	<b>3–39</b>
<b>SYNTAKSI</b>	<b>472</b>	<b>20</b>	<b>0–61</b>
<b>SANASTO</b>	<b>202</b>	<b>11</b>	<b>0–24</b>
	<b>1174</b>	<b>52</b>	<b>12–139</b>

Kirjoitelmissa on 1174 varsinaisen kielivirheen lisäksi 100 puhekielisyyttä ja 43 oikeakielisyydevirhettä<sup>2</sup> eli yhteensä 1317 normipoikkeamaa; kirjoitelmissa on yhteensä 9014 sanaa, joten ne ovat yli 85-prosenttisesti kirjoitetun standardin mukaista suomea<sup>3</sup>. Tämä prosenttiluku on tosiasiassa kuitenkin vieläkin suurempi, sillä monissa tapauksissa samassa sanassa voi olla useita erityyppisiä virheitä, kuten aiempien lu-

<sup>1</sup> Sanaston laajuudesta ja sanaston hallinnasta on erilliset kuvaimet, jotka olen tässä yhdistänyt.

<sup>2</sup> Virheanalyysissa on mukana vain sanaston oikeakielisyydevirheet, joista suurin osa on yhdysmerkkivirheitä (ks. luku 4.4.3).

<sup>3</sup> Ei tosin välttämättä tyypillistä/idiomaattista suomea kaikissa tapauksissa, mutta sitä ei tällä taitotasolla voi vielä vaatiakaan.

kujen esimerkkilauseista voi huomata. Kaikki puhekielisyydet ja oikeakielisyydevirheet ovat puolestaan sellaisia poikkeamia kirjoitetun kielen normeista, joita on myös äidinkielisten teksteissä (ks. esim. Leino 1992; Kalliokoski 1996; ISK 2004; Kolehmainen 2008).<sup>1</sup> Kaiken kaikkiaan normipoikkeamista osa on varmasti pelkkiä lipsahduksia, joita on vaikea välttää äidinkielelläänkin.

Asetelmassa 4.24 on vielä koottuna frekventeimmät yksittäiset varsinaisten kielivirheiden virhetyypit eli ne, joiden mediaani on kolme tai sen yli. Virhetyypit ovat osin päällekkäisiä, eli niihin saattaa kuulua samoja kielen ilmiöitä.

**Asetelma 4.24** Frekventeimmät virhetyypit ( $Md \geq 3$ )

	MEDIAANI	LUKUMÄÄRÄ	VAIHTELUVÄLI
<b>Ortografia</b>	<b>12,5</b>	<b>352</b>	<b>3–49</b>
<b>Sijanvalinta</b>	<b>12,5</b>	<b>329</b>	<b>0–48</b>
<b>Taivutus<sup>2</sup></b>	<b>12,5</b>	<b>314</b>	<b>3–39</b>
<b>Sanasto</b>	<b>11</b>	<b>202</b>	<b>0–24</b>
<b>Redundanssivirheet</b>	<b>8,5</b>	<b>233</b>	<b>1–38</b>
<b>Partitiivin käyttö</b>	<b>8,5</b>	<b>183</b>	<b>0–29</b>
<b>Äänteiden kvantiteetti</b>	<b>7</b>	<b>227</b>	<b>1–36</b>
<b>Nominatiivit</b>	<b>5</b>	<b>164</b>	<b>0–32</b>
<b>Etu-/takavokaalit</b>	<b>4,5</b>	<b>92</b>	<b>0–15</b>
<b>Astevaihtelu</b>	<b>3,5</b>	<b>96</b>	<b>1–11</b>
<b>Objekti</b>	<b>3</b>	<b>89</b>	<b>0–23</b>
<b>Subjekti</b>	<b>3</b>	<b>74</b>	<b>0–11</b>

Asetelmassa on muutama virhetyyppi, joka ei ole tullut aiemmin esille, eli ortografiavirheet, ns. redundanssivirheet sekä fonologian ja morfologian kvantiteettivirheiden yhdistäminen: (1) Olen luokitellut tässä ortografiavirheiksi kaikki fonologiavirheet sekä kaikki morfologian kvantiteettivirheet, ts. kaikki ne virheet, jotka on mahdollista tulkita äänteiden merkitsemisen ongelmista johtuviksi. (2) Fonologian ja syntaksin virheistä yhteensä 234 eli 36 % voi puolestaan tulkita ainakin osin johtuvan siitä, että käytetään tunnusmerkitöntä eli tutumpaa ja helpompaa muotoa tun-

<sup>1</sup> Vrt. fonologiset virheet edellä s. 159–160 ja morfologiset virheet edellä s. 182.

<sup>2</sup> Olen ottanut tähän taivutusvirheet yhtenä ryhmänä: nominitaivutusvirheitä on 154 ja verbitaivutusvirheitä 160, eli niitä on jokseenkin yhtä paljon. Mediaaninsa puolesta ( $Md \geq 3$ ) ne voisivat olla erikseenkin; nominitaivutuksen mediaani on 6,5 ja verbitaivutuksen 5.

nusmerkkisen sijaan silloin, kun sen ei katsota vaikuttavan tekstin ymmärrettävyyteen: fonologiassa on a/o 69 kertaa ä/ö:n sijaan, ja syntaksissa nominatiivi 164 kertaa muiden (pääosin kieliopillisten) sijojen asemesta.<sup>1</sup> Kutsun näitä virheitä redundanssi-virheiksi.<sup>2</sup> (3) Fonologian ja morfologian<sup>3</sup> virheistä yhteensä 227 eli 45 % on äänteiden kestoissa, joten suomen kvantiteettisysteemi tuottaa ongelmia vielä peruskurssien loppuvaiheessakin.

Aiemmin ei ole vastaavalla tavalla tutkittu peruskurssit käyneiden S2-oppijoiden suomen kielen taitoa kielellisen kompetenssin (ks. edellä s. 23) kaikkien osa-alueiden näkökulmasta. Parhaiten tämän tutkimuksen tuloksia voikin verrata Eeva Lähdemäen (1995) ruotsinkielisten ylioppilaiden ja ns. pienen kielikokeen suorittajien suomenkielisten kirjoitelmien virheanalyysiin<sup>4</sup>: informanttien kielitaidon tavoitetaivotaso eli vähintään EVK:n B1-taso, tutkittavat kielen ilmiöt eli kaikki kielellisen kompetenssin osa-alueet sekä tutkimusaineisto eli vapaat kirjoitelmat osuvat hyvin yksiin. Lähdemäen virheiden luokittelu (ks. mts. 33–34) tosin poikkeaa monelta osin huomattavastikin omastani, eikä hän tee laskelmissa eroa varsinaisten kielivirheiden, puhekielisyyksien ja oikeakielisyysvirheiden välillä, mutta tuloksista sekä eri ilmiöiden esitelyistä on pääosin laskettavissa ainakin likimääräisesti varsinaisten kielivirheiden lukumäärät ja eri virhetyyppien prosentuaaliset osuudet oman luokitteluni mukaisesti. Vertaan seuraavassa asetelmassa 4.25 oman tutkimusaineistoni (S2) varsinaisten kielivirheiden yleisimpien virhetyyppien ( $Md \geq 3$ ) prosentuaalisia osuuksia kaikista virheistä vastaaviin Lähdemäen (SF) aineistosta laskemiini lukuihin.

---

<sup>1</sup> Ks. asetelma 4.1 (s. 160) fonologisista virheistä ja asetelma 4.16 (s. 219) syntaktisista virheistä.

<sup>2</sup> On mahdollista, että edistyneillä oppijoilla tällaiset ymmärretyksi tulemistä haittaamattomat virheet ovat jo *fossiloituneet* (termi Larry Selinkerin), ts. heidän kielensä ei näiltä osin enää välttämättä ainaakaan helposti kehity (vrt. esim. Corder 1976: 274; MacWhinney 1990: 79, 84). Mielestäni opettajan tulisikin kiinnittää oppijoiden kielen redundanssi-virheisiin ajoissa huomiota eikä odottaa niiden katoavan itsestään kielitaidon kehittymisen myötä (vrt. Schott-Saikku 1992: 236).

<sup>3</sup> Ks. asetelma 4.1 (s. 160) fonologisista virheistä ja asetelma 4.7 (s. 183) morfologisista virheistä.

<sup>4</sup> Lähdemäellä on 800 informanttia, kirjoitelmien keskimääräinen sanamäärä on 184, sanoja aineistossa yhteensä 147 556.

**Asetelma 4.25** Frekventeimpien virheiden %-osuudet S2- ja SF-aineistoissa

	S2	SF
<b>Ortografia</b>	<b>30</b>	<b>20</b>
<b>Sijanvalinta</b>	<b>28</b>	<b>32</b>
<b>Taivutus</b>	<b>27</b>	<b>13</b>
<b>Redundanssivirheet<sup>1</sup></b>	<b>20</b>	<b>?</b>
<b>Äänteiden kvantiteetti</b>	<b>19</b>	<b>17</b>
<b>Sanasto</b>	<b>17</b>	<b>15,5</b>
<b>Partitiivin käyttö</b>	<b>15,5</b>	<b>16</b>
<b>Nominatiivit</b>	<b>14</b>	<b>?</b>
<b>Etu-/takavokaalit</b>	<b>8</b>	<b>1</b>
<b>Astevaihtelu</b>	<b>8</b>	<b>3</b>
<b>Objekti</b>	<b>7,5</b>	<b>12</b>
<b>Subjekti</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

Aineistojen yleisimmät virhetyypit ovat jokseenkin samat ja myös monin kohdin niiden prosenttiosuudet. Kirjoitelmien kirjoittamiskonteksti on varmasti vaikuttanut osittain eroihin ainakin kahdessa virhetyypissä eli ortografian ja etu-/takavokaalien virheissä: S2-aineistossa näistä virheistä on edellisessä virhetyypissä 20 % ja jälkimmäisessä 75 % tapauksia, joissa ä/ö-pilkut on merkitsemättä (ks. edellä s. 154); voisi ajatella, että kotitehtävissä niiden merkitsemiseen on suhtauduttu huolettomammin kuin koetilanteessa. Astevaihtelu ja taivutus ylipäättään näyttävät SF-informanteilla vakiintuneen paremmin normin mukaiseksi kuin S2-informanteilla, sitä vastoin sijanvalinnassa ja erityisesti objektin sijanvalinnassa tilanne on päinvastainen; objektivirheet ovat kuitenkin samansuuntaisia eli molemmissa aineistoissa suurin osa virheellisistä objekteista on nominatiivissa<sup>2</sup>. Kvantiteetissa, sanastossa, monifunktion (ks. edellä s. 102–103) partitiivisijan käytössä sekä subjektin sijanvalinnassa on virheiden osuus jokseenkin sama. SF-informanteilla on varsinaisten kielivirheiden osuus aineiston sanamäärästä<sup>3</sup> noin 3 %, S2-informanteilla 13 %: on-

<sup>1</sup> Redundanssivirheiden ja nominatiivivirheiden prosenttiosuuksia ei ole mahdollista laskea Lähdemäen tutkimuksesta, koska kaikissa sijanvalintavirhetyyppien esittelyissä ei ole erikseen mainittu virheellisten nominatiivien lukumääriä. Redundanssivirheisiin myös sisältyvien A/O-virheiden osuus on SF-aineistossa selvästi pienempi kuin S2-aineistossa, mutta siltä osin kuin nominatiivivirheet on laskettavissa/pääteltävissä, on niiden osuus SF-aineistossa vähintään yli 10 %, eli todellinen osuus saattaa olla lähellä S2-aineiston prosenttiosuutta.

<sup>2</sup> Molemmissa aineistoissa suurin osa virheellisistä objekteista on akkusatiivissa partitiivin sijaan, S2-aineistossa useimmiten nominatiiviakkusatiivissa, SF-aineistossa nominatiivi- ja genetiiviakkusatiiveja ei ole tässä kohdin eroteltu, mutta esimerkkilauseiden perusteella näyttäisi siltä, että tilanne on sama.

<sup>3</sup> Virheellisten sanojen määrä on pienempi, koska samoissa sanoissa voi olla useampi virhe.

kin odotuksenmukaista, että ainakin ”jossakin määrin ja jonkin määritelmän mukaan” (Lähdemäki mts. 29) kaksikielisten sekä tuntimääräisesti enemmän suomea opiskelleiden ja suomen kirjoittamista harjoitelleiden informanttien tulos on tilastollisesti parempi<sup>1</sup> (vrt. Niiranen 2008); lisäksi myös aineistojen tuottamiskonteksti on saattanut vaikuttaa ainakin osin virheiden määrään. Kaiken kaikkiaan nämä kaksi aineistoa näyttävät hyvin samansuuntaisesti, mitkä seikat tuottavat vielä yleisesti eniten ongelmia B-taitotasolla.

Kielitaidon ja sen eri osa-alueiden kehittämisessä on luonnollisesti yksilöllisiä eroja, ja siihen vaikuttavat monet eri seikat. Asetelmasta 4.26 ilmenee, miten varsinaisten kielivirheiden määrä sekä S2-oppijoiden äidinkielet, sukupuoli ja ikä, Suomessa oloaika, sekä muiden opiskeltujen kielten määrä korreloivat keskenään; ryhmittely on virheiden lukumäärän mukaan eli alle 30, alle 60, alle 90 ja yli 90 virhettä.

---

<sup>1</sup> Ann-Marie Åkersin (1999; 2000) tutkimuksen mukaan ulkomaiden yliopistoissa 40 tuntia suomen kielen alkeiskurssilla opiskelleilla ja noin 800 tuntia opiskelleilla suomenruotsalaisilla abiturienteilla on virheitä jokseenkin yhtä paljon. Tutkimuksessa tarkastellaan rakenteiden ja sanaston poikkeamia vain siltä osin, mitä on opetettu ulkomaalaisille alkeiskurssiopiskelijoille; tulos kertoo ehkä enemmän ko. aineistojen vertailtavuudesta kuin informanttien kielitaidon kehittämisestä. Suomen opinnoissaan edistyneemmillä abiturienteilla on luonnollisesti kirjoitelmissaan sekä sisällöllisesti että kielellisesti enemmän prosessoitavaa, ja tämä prosessointikuorma aiheuttaa virheitä tai lipsahduksia niissäkin kielen ilmiöissä, jotka jo periaatteessa hallitaan (vrt. esim. Leki 1992: 21–22).

**Asetelma 4.26** Varsinaiset kielivirheet vs. taustamuuttajat

VIRHERYHMÄ	INFORMANTIT	SUOMESSA (v)	MUUT OPIKELLUT KIELET (N)
<b>RYHMÄ I: alle 30 varsinaista kielivirhettä</b>			
12	viro-venäjä/N27	5	1
16	saksa-englanti/M24	2,5	2
23	italia/N29	3	3
24	kreikka/N30	3	4
29	viro/N42	0,75	2
<b>RYHMÄ II: alle 60 varsinaista kielivirhettä</b>			
39	venäjä/N28	1	2
45	norja/M28	2,5	3
49	kreikka/M26	2,5	3
50	mari/N38	1,5	2
50	vietnam/N26	12	3
54	venäjä/M47	0,5	3
56	englanti/M33	1,5	1
60	englanti/N59	10 <sup>1</sup>	4
<b>RYHMÄ III: alle 90 varsinaista kielivirhettä</b>			
71	unkari/N32	1	4
75	saksa/M29	9	2
76	espanja/N34	6	3
<b>RYHMÄ IV: yli 90 varsinaista kielivirhettä</b>			
92	espanja/N35	2,5	5
105	ruotsi/N37	5	3
109	hollanti/M29	4	3
139	ranska/N32	10	2

Vähiten virheitä on kahdella kaksikielisellä kirjoittajalla, joiden äidinkielet ovat viro ja venäjä sekä saksa ja englanti. Tämä on linjassa tutkijoiden näkemysten kanssa siitä, että kaksikielisyydellä on positiivinen vaikutus muiden kielten oppimiseen: kaksikieliset ovat tietoisempia kielten rakenteellisista seikoista ja sanojen erilaisesta merkityskentästä, joten muiden kielten oppiminen ja virheettömyyden saavuttaminen on heille helpompaa kuin yksikielisille (ks. esim. Hassinen 2002). Myös opittavan kielen läheisyys äidinkieleen tukee edistynyttä oppijaa (ks. edellä s. 183), ja molemmat lähisukukielen eli viro puhujat ovatkin ensimmäisessä eli vähiten virheitä tehneiden ryhmässä. Muuten äidinkielellä ei näyttäisi olevan merkitystä: indoeurooppalaisten kielten puhujia on kaikissa virheryhmissä, etäsukukielten eli marin ja unkarin

<sup>1</sup> Informantti on ollut Suomessa yhtäjaksoisesti kaksi vuotta ja sen lisäksi kaikki kesät lapsesta asti, yhteensä noin 10 vuotta.

puhujat ovat toisessa ja kolmannessa virheryhmässä, ja hyvin erilaisen kielen eli vain yksitavuisia morfeemeja sisältävän vietnamin kielen puhuja on toisessa virheryhmässä. Virheiden luonteeseen saattaa tosin näinkin edistyneillä suomenoppijoilla äidinkieli joiltain osin vaikuttaa, kuten edellä on kohdittain tullut ilmi; tämän monikielisen informanttijoukon frekventeimmät virhetyypit ja niiden osuus aineistosta osuvat kuitenkin hyvin yksiin Eeva Lähdemäen (1995) laajan aineiston vain yhtä äidinkieltä edustavien (ruotsinkielisten) informanttien virheiden kanssa (ks. edellä).

Kirjoittajat ovat olleet Suomessa hyvin eripituisia aikoja, vaihteluväli on kuudesta kuukaudesta kahteentoista vuoteen: ensimmäisessä virheryhmässä yhdeksästä kuukaudesta viiteen vuoteen, toisessa kuudesta kuukaudesta<sup>1</sup> kymmeneen vuoteen, kolmannessa yhdestä yhdeksään vuoteen ja neljännessä kahdesta ja puolesta kymmeneen vuoteen. Siis kaikissa virheryhmissä on hyvin eripituisia Suomessa oloaikoja.

Kaikki kirjoittajat ovat opiskelleet muitakin kieliä, vähimmillään yhtä ja enimmillään viittä. Ensimmäisessä ja toisessa virheryhmässä on opiskeltuja kieliä yhdestä neljään, kolmannessa kahdesta neljään ja neljännessä kahdesta viiteen, joten muiden kielten opiskelukaan ei välttämättä suoraan korreloi varsinaisten kielivirheiden kanssa. Muun muassa englanninkielisen kirjoittajan mielestä muiden kielten (ranska, italia, espanja ja saksa) opiskelusta on ollut jopa haittaa, samoin venäjänkielisen mielestä suomelle läheisen kielen eli viron opiskelusta; vietnaminkieliselle on puolestaan ollut hyötyä ruotsin opiskelusta.<sup>2</sup>

Minusta suomea on niin erilainen kieli ja valitettavasti muita kieliä eivät auta oppimaan suomea! [- -] ehkä aikaisempi opiskelevat kielet olivat helpompia ja siksi olen vähän masentunut että en jaksa oppia suomea nopeammin. (N59/englanti)

---

<sup>1</sup> Tämä kirjoittaja on opiskellut suomea kotimaassaan kolme vuotta.

<sup>2</sup> Varsinaisia kielivirheitä on venäjänkielisellä 54 ja vietnaminkielisellä 50 eli jokseenkin yhtä paljon, vaikka voisi olettaa, että venäjänkielisen kielitaustasta olisi enemmän tukea suomen oppimisessa kuin vietnaminkielisen: indoeurooppalainen kieli → suomen lähisukukieli → suomi vs. austroaasialainen kieli → indoeurooppalainen kieli → suomi. Venäjänkielinen on tosin ollut Suomessa vasta puoli vuotta ja vietnaminkielinen 12, mutta toisaalta venäjänkielinen on jo kotimaassaan opiskellut suomea yliopistossa kolmen vuoden ajan, ja vietnaminkielinen on tultuaan suomeen opiskellut ensin ruotsia ja elänyt sen jälkeen ruotsinkielisessä ympäristössä.

Muiden vieraiden kielten opiskelu ei mielestäni hyvin paljon auttanut minua oppimaan suomea. Päinvastoin – eestin opiskelu on vahingoittanut huonoksi suomenopiskelua. (M47/venäjä)

On [muiden kielten opiskelu auttanut oppimaan suomea], olen oppinut suomea sen (ruotsi) kautta. (N26/vietnam)

Vähiten virheitä tehneiden joukossa eli virheryhmissä I ja II on naisista 61,5 % (N = 8/13) ja miehistä 71,4 % (N = 5/7). Miesten jonkin verran suurempi prosentuaalinen osuus saattaisi ehkä kertoa jotain suomen kielen perusopinnot loppuun asti jatkaneiden miesten motivaatiosta (vrt. edellä s. 39). Virheryhmien I ja II kirjoittajat ovat iältään 24–59-vuotiaita ja virheryhmien III ja IV 29–37-vuotiaita, joten tämänikäisillä aikuisilla ei iällä näyttäisi olevan vaikutusta kielellisen kompetenssin kehittymiseen (tai kielelliseen tarkkuuteen kotitehtävien tekemisessä).

Kirjoittajat ovat päätyneet Kielipalvelujen suomen B1.2-tason kursseille hyvin eriteitä. Osa on alusta asti opiskellut Kielipalveluissa, osa muiden oppilaitosten järjestämällä kursseilla, ja osa on aloittanut suomen opinnot jo kotimaassaan; opiskeluajakin vaihtelevat vuodesta kymmeneen, kurssit ovat olleet intensiivisyydeltään hyvin erilaisia, ja kursseilla on käytetty eri oppikirjoja. Kaikista kirjoittajista ei ole täydellisiä suomen kielen opintojen taustatietoja, mutta on kuitenkin mahdollista päätellä jotain siitä, miten opiskeluaika korreloi kielellisen kompetenssin kanssa: ensimmäisessä virheryhmässä on opiskeltu alle vuodesta neljään vuoteen, toisessa virheryhmässä yhdestä neljään vuoteen, kolmannessa yhdestä kymmeneen vuoteen ja neljännessä kahdesta viiteen vuoteen. Matka tälle taitotasolle on siis muodollisessa opetuksessa saattanut kestää alle vuodesta kymmeneen vuoteen, mutta matkan pituudella ei näytä olevan tilastollista vaikutusta kirjoitetun kielen normien hallintaan ja vakiintumiseen – saadun opetuksen tuntimäärällä saattaisi ehkä sitä vastoin olla (vrt. edellä s. 244–245).

Puhekielisyyksiä on kaikilla kirjoittajilla, mutta niitä on yhteensä vain 100, ja niiden mediaani on 4,5 ja vaihteluväli 1–15. Puhekielisyyksiä on äänneopissa (N = 1), lauseopissa (N = 81) ja sanastossa (N = 18).



Äänneopissa on vain yksi puhekielisyys eli vokaaliyhtymän oikeeneminen ([ - -] *joku lapsi oli saanut tosi kipee*). Toisaalta kyseessä voi olla myös kokonaisuutena opittu leksikaalinen konstruktio (*tosin kipee*), jonka voisikin lukea sanaston puhekielisyysiin.

Lauseopissa on puhekielisiä muotoja ja rakenteita 81: kerran subjekti (*Ei ketään halua tehdä samaa aina* [ - -]) ja objekti (*Yksi vaikuttavimmista kirjoista mitä olen lue-  
nut oli* [ - -]), neljästi infinitiivi (esim. *Liisa alkoi itkemään*; [ - -] *minä aloitiin naura-  
maan*; *He pelkäävät hävitä vapautta* [ - -]), neljästi verbin persoonakongruenssi (esim. *Milloin me voidaan vaan jatka* [ - -]; [ - -] *ne eivät ole automaattisesti juurru-  
tettu aivoihin*), kuusitoista kertaa verbin lukukongruenssi (esim. *Ihmiset näyttää ka-  
dottavan* [ - -]; *Me olisimme kyllä myös syönyt* [ - -]), 44 kertaa possessiivikongruenssi (esim. *Minusta heidän kuvaukset ovat melkein kuin runoja* [ - -]; *Sutton ja ø vaimon-  
sa Shannon istui ja puhui suomea* [ - -]; [ - -] *ennen kuin ovat miettineet omaa vastu-  
ta*), kerran sijakongruenssi ([ - -] *me ollaan nauttineet monella erillä tavalla siitä*), kahdeksasti on muodollinen subjekti (esim. *Se on vaikea olla kaukana kotimaasta* [ - -]), ja kolmesti puuttuu demonstratiivinen elementti (esim. [ - -] *ratkaiseva keino lo-  
pettaa ø mitä perheeni on kokenut* [ - -]; *Hän näkee vain kuolema ø missä hän ennen  
nakki hyvää* [ - -]).

Sanastossa on puhekielisyyskäsitteitä kahdeksantoista. Pääosa on kielipillisiä sanoja: nel-  
jästi pronomini (esim. *Toivoimme että suihku olisi korjattu poissa ollessamme, josta  
saimme hotellivirkailijan luottamuksellisen vastauksen asian hoidosta*) ja kaksitoista  
kertaa partikkeli (esim. [ - -] *niin kauan kun he ovat nuoria*; *Onko se liittovaltio tai  
konferederaatio* [ - -]?; *En ole varma jos löydetään nykyään sisu suomalaisista mie-  
histä*). Vain kahdesti on sisältösana (otsikossa *Futis* ja *Matsi aloitti lupaava Suomalai-  
sille*).

Puhekielisyyskäsitteiden vähäinen määrä ja pieni mediaaniluku viittaisivat siihen, että  
kaikki kirjoittajat pystyvät hyvin pitämään erillään puhutun ja kirjoitetun kielimuo-  
don, ja heidän viestintätaidossaan sosiolingvistinen kompetenssi on ainakin tältä osin  
jo vankasti Eurooppalaisen viitekehyksen B-tasoa. Koulutetuilla aikuisilla voi olettaa

olevan tietoa puhuttujen ja kirjoitettujen varieteettien olemassaolosta ja niiden käytöstä paitsi suomen kielen opetuksen myös äidinkielenä sekä muiden kielten opintojen perusteella, joten on odotuksenmukaistakin, että he osaavat kiinnittää asiaan huomiota.

Toisaalta kirjoitelmien puhekielisyyksiä lähemmin tarkasteltaessa herää kuitenkin kysymys, ovatko ne sittenkään edes peräisin puhutusta kielestä vai ovatko ne todellisuudessa kielenoppijan varsinaisia kielivirheitä. Lauseopin puhekielisyyksistä suurin osa on sellaisia, jotka ovat luokiteltavissa joko redundanssivirheiksi (verbin lukukongruenssi ja possessiivikongruenssi) tai interferenssivirheiksi (muodollinen subjekti ja demonstratiivisen elementin puuttuminen); vain kolmesti on selvä puhekielisyyksi eli verbi impersonaalimuodossa monikon kolmannen persoonan sijaan. Sanaston puhekielisyydet ovat pääasiassa kieliopillisia sanoja, joista myös suurin osa on luokiteltavissa interferenssivirheiksi. Saattaa olla, että puhekielisyyksien vähyys johtuu siitä, että kirjoittajat eivät hallitse puhekielistä varieteettia.

Tutkimusaineiston perusteella asiaa on mahdollista selvittää kahdesta näkökulmasta: ensinnäkin tutkimalla miten puhekielisyyksien ja varsinaisten kielivirheiden määrät korreloivat keskenään ja toisaalta vertaamalla puhekielisyyksien määrää oppijoiden Suomessa oloaikaan. Asetelmasta 4.27 ilmenevät puhekielisyydet varsinaisten kielivirheiden eri virheryhmissä (ks. virheryhmät edellä s. 245–246) ja asetelmasta 4.28 puhekielisyydet oppijoiden Suomessa oloaikojen mukaan ryhmiteltynä. Asetelmissa on käytetty puhekielisyyksien tunnuslukuina vaihteluväliä ja mediaania.

**Asetelma 4.27** Varsinaiset kielivirheet vs. puhekielisyydet

VIRHEET	PUHEKIELISYYDET	
	VAIHTELUVÄLI	MEDIAANI
<b>RYHMÄ I</b>	<b>1–5</b>	<b>2</b>
<b>RYHMÄ II</b>	<b>1–8</b>	<b>3,5</b>
<b>RYHMÄ III</b>	<b>7–15</b>	<b>7</b>
<b>RYHMÄ IV</b>	<b>1–7</b>	<b>5,5</b>
<b>RYHMÄ I+II</b>	<b>1–8</b>	<b>3</b>
<b>RYHMÄ III+IV</b>	<b>1–15</b>	<b>6</b>

**Asetelma 4.28** Suomessa oloaika vs. puhekielisyydet

SUOMESSA (v)	PUHEKIELISYYDET	
	VAIHTELUVÄLI	MEDIAANI
0,5–1,5	1–9	6
2,5–3	2–6	3
4–6	1–7	3
9–12	3–15	6,5
0,5–3	1–9	3,5
4–12	1–15	5

On nähtävissä, että varsinaiset kielivirheet ja puhekielisyydet korreloivat selvästi positiivisesti keskenään: yksilöllisistä eroista huolimatta eniten varsinaisia kielivirheitä tehneillä kirjoittajilla on myös tilastollisesti eniten puhekielisyyksiä. Sitä vastoin Suomessa oloajan ja puhekielisyyksien välillä ei ole vastaavaa korrelaationsuhdetta. Enintään kolme vuotta Suomessa olleiden puhekielisyyksien mediaani on tosin pienempi kuin pitempään olleiden, mutta vähimmin ja kauimmin aikaa Suomessa olleiden puhekielisyyksien mediaaniluku on melkein sama. Voisikin päätellä, että puhekielisyyksien vähäisyys kirjoitelmissa ei välttämättä kerro kyvystä pitää puhuttu ja kirjoitettu varieteetti erillään vaan pikemminkin siitä, että kirjoittajien suomen kielen oppimisympäristöt eivät ole mahdollistaneet puhutun kielimuodon omaksumista, ja vähäisetkin puhekielisyydet voivat olla pääosin kielenoppijan varsinaisia kielivirheitä, kuten edellä on ilmennyt. Tätä tulkintaa tukevat myös esimerkiksi ruotsinkielisten nuorten aikuisten puhesuomen variaatiosta (Piiparinen-Rintaluoma 2001) sekä monikielisten koululaisten kirjoitelmien puhekielisyyksistä (Halonen 2009) tehdyt tutkimukset: edellisen mukaan hyvä kielitaito korreloi positiivisesti puhekielen hallinnan kanssa, siis päinvastoin kuin näyttäisi olevan tilanne omien informanttien kohdalla; jälkimmäisessä esiin tulleet puhekielen piirteet ovat puolestaan huomattavasti moninaisemmat ja puhekielen varieteetin käyttäminen kirjakielisen rinnalla myös selvästi tietoisempaa ja systemaattisempaa kuin omien informanttien<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Yksi kiinnostava yhteinen piirre koululaisten ja aikuisten kirjoitelmissa kuitenkin on: jalkapallo on aihe, josta kirjoittaminen näyttää laukaisevan koululaisilla joidenkin puhutun kielen varianttien käyttöä (vrt. Kalliokoski 2005: 250–252), ja omassa aineistossani ainoat puhekieliset sisältösanat ovat *futis* ja *matsi*; tosin aikuiskirjoittajalla ei – ilmeisesti puhekielen resurssien puutteen vuoksi – ole muita puhekielisyyksiä ko. kirjoitelmassa.

Lapset ja nuoret oppivat toisen kielen ensin puhutussa muodossa, mutta varsinkin koulutetuilla englantia hyvin osaavilla aikuisilla voi olla vain vähän mahdollisuuksia harjaannuttaa Suomessa puhutun kielen taitojaan (ks. luku 3.1.1; vrt. myös esim. Tarnanen & Suni 2005: 14–16). Aineiston kirjoittajista suurin osa on maininnut yhdeksi kurssille osallistumisen syyksi nimenomaan halun oppia puhumaan suomea – siis edistyneetkin oppijat tarvitsevat suulliseen vuorovaikutukseen tukea kielikurssilta (ja ovat valmiita maksamaan siitä), vaikka elävät kohdekielisessä ympäristössä. Kuten tämän tutkimuksen tuloksista on nähtävissä, aikuisten on sitä vastoin mahdollista formaalissa opetuksessa kehittyä hyvinkin nopeasti osaaviksi toisen kielen kirjoittajiksi. Koululaisille taas asiatekstien kirjoittamisen taidot voivat olla vaikeammin saavutettavissa muun muassa siksi, että he nimenomaan ovat oppineet kielen ensin kokonaan toisessa kielimuodossa<sup>1</sup>. Kaikki kuitenkin tarvitsevat hyvät sekä kirjallisen että puhutun kielen taidot voidakseen toimia tasavertaisesti suomalaisessa yhteiskunnassa, mutta oppimisympäristöt eivät välttämättä tue parhaalla mahdollisella tavalla kielitaidon monipuolista kehittymistä.<sup>2</sup> Oppimiseen tietysti vaikuttaa myös oppijan oma toiminta ja tavoitteet sekä se, mitä hän oppimisympäristöissään pitää itselleen tärkeänä tai havaitsee itselleen tärkeäksi. Formaalisissa opetuksessa opettaja voi – tai pikemminkin opettajan tehtävä on – ohjata oppijoita havaitsemaan relevantit oppimisympäristöt sekä niiden mahdollisuudet ja näin tukea heitä toimimaan oppimista edistävällä tavalla.

Tämän luvun kahdesta viimeisestä asetelmasta ilmenevät vielä kirjoittajien profiilit kielellisen kompetenssin eri osa-alueiden näkökulmasta<sup>3</sup>.

Asetelmassa 4.29 on yhdellä tai useammalla osa-alueella eniten ja vähiten varsinaisia kielivirheitä tehneiden profiilit. Lähtökohtana on eri osa-alueiden kolmen kärki, mutta kahdella osa-alueella on useammalla sama virhemäärä: sekä sanastossa eniten virheitä tehneitä että äänneopissa vähiten virheitä tehneitä on siksi molempia neljä. Kirjoittajien kuuluminen kärkijoukkoon jollakin osa-alueella on ilmaistu plusmerkillä.

---

<sup>1</sup> Kirjoitetun kielen normistoon kasvamisesta ja normien hallinnasta ks. Kalliokoski (1996).

<sup>2</sup> Aikuisten ja koululaisten kielenoppimisympäristöistä ja heihin kohdistuvista kielitaitovaatimuksista ks. esim. Halonen ja Kokkonen (2008).

<sup>3</sup> Oikeakielisyyssvirheet eivät ole tässä mukana (ks. luku 4.4.3).

#### Asetelma 4.29

Kielellisen kompetenssin profileja I: eri osa-alueilla eniten ja vähiten virheitä tehneet [+] (kolmen – kahdella osa-alueella neljän – kirjoittajan kärkijoukko)

	ÄÄNNEOPPI	MUOTO-OPPI	LAUSEOPPI	SANASTO
<b>ENITEN VIRHEITÄ</b>				
N59/englanti				+
N35/espanja			+	
M29/hollanti		+	+	+
N32/ranska	+	+	+	
N37/ruotsi	+	+		
M29/saksa	+			
N32/unkari				+
M47/venäjä				+
<b>VÄHITEN VIRHEITÄ</b>				
M29/hollanti	+			
N29/italia	+	+		
N30/kreikka		+	+	
M28/norja	+			
M24/saksa-englanti	+	+	+	
N28/venäjä				+
N42/viro				+
N27/viro-venäjä			+	+

Eniten virheitä tehneistä kirjoittajista yli puolet on kärkijoukossa vain yhdellä osa-alueella: englannin-, unkarin- ja venäjänkielisellä se on sanasto, saksankielisellä äänneoppi ja espanjankielisellä lauseoppi. Yksi ruotsinkielinen kirjoittaja on kärjessä kahdella osa-alueella eli sekä äänne- että muoto-opissa, ja kaksi kirjoittajaa on kolmella osa-alueella eli hollanninkielinen muoto- ja lauseopissa sekä sanastossa ja ranskankielinen äänne-, muoto- ja lauseopissa.

Vähiten virheitä tehneistä kirjoittajista puolet on kärjessä vain yhdellä osa-alueella: hollannin- ja norjankielinen äänneopissa sekä venäjän- ja vironkielinen sanastossa. Kolme kirjoittajaa on kärkijoukossa kahdella osa-alueella eli italiankielinen äänne- ja muoto-opissa, kreikankielinen muoto- ja lauseopissa sekä viron-venäjänkielinen lauseopissa ja sanastossa, ja yksi saksan-englanninkielinen on kärjessä kolmella osa-alueella eli äänne-, muoto- ja lauseopissa.

Useimmiten kirjoittajat kuuluvat siis eniten tai vähiten virheitä tehneisiin vain yhdellä tai kahdella osa-alueella eikä kukaan ei niistä kaikilla, eli kenellekään kaikki ei ole

erityisen vaikeaa tai erityisen helppoa. Kirjoittajista kaksi on lisäksi sekä eniten että vähiten virheitä tehneiden joukossa: hollanninkielinen on eniten virheitä tehneitä muoto- ja lauseopissa sekä sanastossa ja vähiten virheitä tehneitä äänneopissa; unkarinkielinen on puolestaan eniten virheitä tehneitä sanastossa ja vähiten virheitä tehneitä äänneopissa. Kielenoppijalla saattaa siis kielellisen kompetenssin eri osa-alueiden erot olla hyvinkin suuret.

Asetelmassa 4.30 on kaikkien kirjoittajien virheet suhteessa koko aineiston varsinaisten kielivirheiden mediaaniin. Plusmerkki jonkin kielellisen kompetenssin osa-alueen kohdalla ilmaisee, että kirjoittajalla on ko. osa-alueella virheitä yli mediaanin.

#### Asetelma 4.30

Kielellisen kompetenssin profiileja II: kaikkien kirjoittajien virheet

(Virheitä on jollain osa-alueella yli koko aineiston mediaanin [+].)

	ÄÄNNEOPPI	MUOTO-OPPI	LAUSEOPPI	SANASTO
<b>VIRHEITÄ &gt; Md</b>				
M33/englanti	+	+		+
N59/englanti			+	+
N34/espanja		+	+	+
N35/espanja	+	+	+	+
M29/hollanti		+	+	+
N29/italia				
M26/kreikka			+	+
N30/kreikka	+			
N38/mari		+		
M28/norja			+	
N32/ranska	+	+	+	+
N37/ruotsi	+	+	+	
M29/saksa	+	+		
M24/saksa-englanti				
N32/unkari		+	+	+
M47/venäjä			+	+
N28/venäjä		+		
N26/vietnam				
N42/viro	+			
N27/viro-venäjä				

Kuudella kirjoittajalla on virheitä yli mediaanin yhdellä kielellisen kompetenssin osa-alueella (kreikan-, vietnamin- ja vironkielisellä äänneopissa, marin- ja venäjänkielisellä muoto-opissa ja norjankielisellä lauseopissa), neljällä kirjoittajalla kahdella

osa-alueella (saksankielisellä äänne- ja muoto-opissa sekä englannin-, kreikan- ja venäjänkielisellä lauseopissa ja sanastossa) ja viidellä kirjoittajalla kolmella osa-alueella (englanninkielisellä äänne- ja muoto-opissa sekä sanastossa, ruotsinkielisellä äänne-, muoto- ja lauseopissa, espanjan, hollannin- ja unkarinkielisellä muoto- ja lauseopissa sekä sanastossa). Kaikilla neljällä osa-alueella on virheitä yli mediaanin kahdella kirjoittajalla (espanjan- ja ranskankielisellä). Kolmella kirjoittajalla (italian, saksan-englannin- ja viron-venäjänkielisellä) on virheitä kaikilla osa-alueilla saman verran tai alle mediaanin.

Siis kahdelle kirjoittajalle ovat kaikki osa-alueet keskimääräistä vaikeampia ja kolmelle helpompia; kuudelle on yksi osa-alue keskimääräistä vaikeampi, neljälle kaksi osa-aluetta ja viidelle kolme. Neljäsosalla kirjoittajista on virheitä suhteellisesti yhtä paljon eri osa-alueilla, mutta muilla saattaa olla paljonkin vaihtelua, ts. kielellisen kompetenssin profiilit ovat kehittyneet hyvin yksilöllisesti.

Opettajan voisikin olla hyvä seurata oppijan kielellisen viestintätaidon eri kompetenssien ja niiden osa-alueiden (ks. edellä s. 23) kehittymistä ja auttaa oppijaa tiedostamaan omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Mikäli oppija on tietoinen esimerkiksi kielellisen kompetenssin profiilistaan, hänen on helpompi ottaa aktiivinen ja itsenäinen rooli omassa oppimisessaan: nähdessään tällä tavoin segmentoituna, missä on onnistunut ja missä on parantamisen varaa, hänen on mahdollista tarkastella omia oppimisstrategioitaan ja opiskelutapojaan<sup>1</sup> suhteessa tavoitteiden saavuttamiseen ja sitä kautta suunnata toimintansa oikein (vrt. esim. Kristiansen 1998: 11).<sup>2</sup> Virheiden lähempi tarkastelu auttaa myös opettajaa suuntaamaan opetustaan: muun muassa tämän aineiston morfologisista virheistä yli puolet eli 52 % on kvantiteettivirheitä (ks. edellä s. 179), ja suurimmalla osalla informanteista korreloivat fonologisten ja morfologisten kvantiteettivirheiden frekvenssit hyvin keskenään; tästä voi päätellä, että morfologisetkin virheet usein saattavat palautua pikemminkin kvanti-

---

<sup>1</sup> Oppimistyyliin ja oppimisstrategioihin liittyvistä käsityksistä ks. esim. Wenden ja Rubin (1987) ja Brown (2000: 112–141).

<sup>2</sup> Palaute on luonnollisesti annettava niin, että se ei lannista oppijaa eikä vaikuta kielteisesti rohkeuteen käyttää kieltä (vrt. Sajavaara 1999: 119).

teen tunnistamiseen/merkitsemiseen kuin esimerkiksi morfologian sääntöjen hallitsemiseen.

Kielenoppijat saattavat usein odottaa opettajalta hyvinkin yksityiskohtaista palautetta niin suullisesta kuin kirjallisestakin kielenkäytöstään. Tutkimusten mukaan kuitenkin esimerkiksi tarkalla kirjoitelmien virheiden korjaamisella ja kommentoinnilla ei välttämättä ole suoraa vaikutusta oppijan kieleen: oppija ei pysty käyttämään opettajan korjauksia hyödykseen, jos ne ovat ristiriidassa hänen senhetkisen kohdekielestä luomansa skeeman kanssa (Leki 1992: 21, 128; myös Ferris 2003: 30; vrt. oppimisen oikea-aikainen tukeminen edellä s. 52–53).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dana R. Ferris (2003) on esitellyt kattavasti kansainvälistä tutkimusta kirjoitelmien korjaavasta palautteesta sekä erilaisten korjauskäytänteiden että oppijoiden kielitaidon kehittymisen näkökulmasta. Tutkimusten tulokset korjausten hyödyllisyydestä ovat hyvinkin ristiriitaisia, joten niiden perusteella opettajan ei ole mahdollista saada valmiita toimintamalleja, mutta ne herättävät opettajan miettimään omia käytänteitään; ks. myös Annakaisa Lindellin tutkimus (2008) S2-opettajien korjaavasta palautteesta.



## 5 Introspektion ja virheanalyysin tulosten vertailua

Aikuisten S2-oppijoiden suomen kielen taitoa ja heidän omaa arviotaan kielitaidostaan on aiemmin tutkittu vertaamalla *Yleisten kielitutkintojen* (YKI) eri osataidoissa osoitettua taitotasoa ja niihin liittyviä itsearviointeja<sup>1</sup> (Pälli & Latomaa 199: 47–78; Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010: 25–31). Näissä tutkimuksissa on todettu, että kielitestin ja itsearvioinnin tulokset ovat pitkälti samansuuntaisia, tosin omaa kielitaitoa kohtaan ollaan helposti kriittisiä, eli itsearvioinnit saattavat olla jonkin verran heikompia kuin testisuoritukset. Seuraavassa selviää, päteekö tämä tulos myös yksityiskohtaisemmin kielen eri ilmiöihin.

Tutkin introspektion ja virheanalyysin välistä korrelaatiota sekä tilastollisesti että yksilöllisesti. Tilastollisen korrelaation selvittämiseksi vertaan koko introspektio- ja virheanalyysiaineistoa eli kaikkien informanttien (N = 345) vastauksia suomen kielen vaikeuksista ja helppouksista virheanalyysiotoksen informanttien eli kirjoittajien (N = 20) varsinaisiin kielivirheisiin; vertailtavina ovat frekventeimmät introspektiomaininnat (vähintään noin 10 %:lla kaikista informanteista) ja niitä vastaavat virheet. Yksilöllistä korrelaatiota analysoin vertaamalla kirjoitelmien frekventeimpiä virhetyyppejä<sup>2</sup> ( $Md \geq 3$ ) ja niitä vastaavia introspektiomainintoja; ensin lähtökohtana ovat eniten ja vähiten virheitä tehneiden kirjoittajien virheet, sitten kaikkien kirjoittajien introspektiovastaukset.

---

<sup>1</sup> Vertailussa ovat olleet YKI:ssä testattavista osataidoista puhuminen ja puheen ymmärtäminen sekä kirjoittaminen ja tekstin ymmärtäminen; itsearvioinnin asteikkoina on ollut *huonosti, jonkin verran, melko hyvin ja erittäin hyvin* tai *huonosti, melko hyvin ja hyvin*.

<sup>2</sup> Virhetyypit ovat osin päällekkäisiä, eli niihin saattaa kuulua samoja kielen ilmiöitä (ks. edellä luku 4.5).

## 5.1 Tilastollinen korrelaatio

Introspektiovastauksissa (N = 345) on suomen kielessä vaikeaksi yleisimmin mainittu sen erilaisuus muihin kieliin verrattuna (11 %), puhe- ja kirjakielen eroavuudet (11 %), taivutus (11 %) <sup>1</sup>, astevaihtelu (11,5 %), sijanvalinta (21,7 %), verbien rektiot (13,3 %), objekti (9,2 %), partitiivin käyttö (13,3 %) ja sanasto (17,9 %). Vastaavasti helpoksi on yleisimmin mainittu ääntäminen (17,9 %) ja ortografia (24,3 %); tosin monet eivät ole osanneet mainita yhtään helppoa seikkaa (20 %) <sup>2</sup>. Kielioppi <sup>3</sup> on saanut jokseenkin yhtä suurelta joukolta mainintoja sekä vaikeana (13 %) että loogisuutensa ja systemaattisuutensa vuoksi helppona (13,3 %). (Ks. tarkemmin luvut 3.1–3.3.)

Kirjoitelmissa puolestaan yleisimpiä virhetyyppejä ovat ortografiavirheet (Md = 12,5), taivutusvirheet (Md = 12,5), sijanvalintavirheet (Md = 12,5), sanastovirheet (Md = 11), partitiivin käytön virheet (Md = 8,5), redundanssivirheet <sup>4</sup> (Md = 8,5), äänteiden kvantiteettivirheet (Md = 7), nominatiivin valintavirheet (Md = 5), etu-/takavokaalin valintavirheet (Md = 4,5), astevaihteluvirheet (Md = 3,5), objektivirheet (Md = 3) ja subjektivirheet (Md = 3). (Ks. tarkemmin luvut 4.1–4.5.)

Asetelmassa 5.1 on rinnan introspektion yleisimpien suomen kielen vaikeuksien ja helppouksien mainitsijoiden prosenttiosuudet kaikista informanteista ja kirjoitelmien niitä vastaavien virheiden <sup>5</sup> mediaanit: erilainen kieli tai ei mitään helppoa vs. kaikki virheet, puhe- ja kirjakielen eroavuudet vs. puhekielisyydet, kielioppi vs. muoto- ja lauseopin virheet sekä taivutus, astevaihtelu, sijanvalinta, verbien rektiot, objekti, partitiivin käyttö, sanasto, (ääntäminen) ja ortografia vs. vastaavat virheet. Kirjoitel-

---

<sup>1</sup> Lisäksi on muita *taivutus*-vastauksia: nominitaivutus (5,5 %), nominien monikkotaivutus (7 %) ja verbitaivutus (2,6 %). On huomattava, että verbitaivutuksen ovat monet (7,5 %) maininneet myös helpoksi (ks. edellä s. 125), ja sen virheiden mediaaniluku onkin jonkin verran pienempi (Md = 5) kuin nominitaivutuksen (Md = 6,5), mutta verbejä on kirjoitelmissa alle puolet nominien määrästä – tosin ainakin osa *taivutusta* vaikeana pitävistä varmasti sisällyttää siihen myös verbitaivutuksen.

<sup>2</sup> Kysymykseen suomen kielen helppouksista ei ole vastattu lainkaan (12 %) tai vastauksena on ”ei mikään” (8 %).

<sup>3</sup> Kieliopilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa morfologiaa ja/tai syntaksia (ks. luku 3.1.3).

<sup>4</sup> Ks. edellä s. 242–243.

<sup>5</sup> Kyseessä ovat varsinaiset kielivirheet, paitsi puhe- ja kirjakielen erilaisuuden vastinparina ovat kirjoitelmien puhekielisyydet. Oikeakielisyydevirheitä (ks. luku 4.4.3) ei ole luvuissa lainkaan mukana.

missa on sanoja keskimäärin 450, usein samassa sanassa saattaa olla useammankin tyyppinen virhe.

**Asetelma 5.1** Introspektion ja virheanalyysin tilastollinen korrelaatio  
(Frekventeimmät introspektiomaininnat [%] vs. vastaavat virheet [Md]. )

INFORMANTTIEN %		VIRHEIDEN Md	
VAIKEAA			
Erilainen kieli	11	Kaikki virheet	52
Puhekieli ≠ kirjakieli	11	Puhekielisyydet	4,5
Taivutus	11	Taivutus	12,5
Astevaihtelu	11,5	Astevaihtelu	3,5
Sijanvalinta	21,7	Sijanvalinta	12,5
Verbien rektiot	13,3	Verbien rektiot	0
Objekti	9,2	Objekti	3
Partitiivin käyttö	13,3	Partitiivin käyttö	8,5
Sanasto	17,9	Sanasto	11
VAIKEAA & HELPPOA			
Kielioppi	13 & 13,3	Muoto- ja lauseoppi	32
HELPPOA			
Ei vastausta/ei mikään	20	Kaikki virheet	52
Ääntäminen	17,9	Ääntäminen	-
Ortografia	24,3	Ortografia	12,5

Tilastollisesti introspektio ja kielellinen kompetenssi näyttäisivät pääosin korreloivan hyvin keskenään. Yleisimmissä yksittäisissä vaikeiksi mainituissa seikoissa eli taivutuksessa, partitiivin käytössä, sijanvalinnassa ja sanastossa on myös (suhteellisesti) korkeat mediaaniluvut; poikkeuksena tähän ovat astevaihtelu, verbien rektiot ja objekti, joista tosin astevaihtelu- ja objektivirheetkin kuuluvat kirjoitelmien frekventeimpiin virhetyypeihin ( $Md \geq 3$ ).

Astevaihtelun introspektiovastaukset voivat olla retrospektiotakin. Tämä suomen kielessä yleinen ja opetuksessa jatkuvasti huomiota saava ilmiö on varmasti opintojen alkuvaiheessa tuntunut hankalalta, ja muistijäljet tästä ovat saattaneet seurata myös introspektiovastauksiin, vaikka itse ilmiö olisikin jo hyvin omaksuttu ja vakiin-

tunut omaan kielelliseen kompetenssiin. Sama koskee luultavasti myös ainakin osittain objektin sijanvalintaa.<sup>1</sup>

Verbien rektioissa sitä vastoin voi olla kyse *rektio*-käsitteen erilaisista tulkinnoista (ks. edellä s. 104). Sijanvalinnan on maininnut 75 ja verbien rektion 46 informanttia, ja näistä on samoja informantteja vain seitsemän: onkin siis mahdollista, että suurin osa verbin rektion vaikeaksi maininneista käsittää rektion laajasti. Tätä oletusta tukee myös se, että suppeamman rektiomäärittelyn mukaisia virheitä on kirjoitelmissa vain muutama, mutta laajemman mukaan sijanvalintavirheistä suurin osa olisi verbin rektiovirheitä. Näin myös rektiovastauksien voisi katsoa korreloivan hyvin kirjoitelmien virheiden kanssa.

Puhutun ja kirjoitetun kielen eroavaisuudet on myös koettu yleisesti vaikeaksi asiaksi (ks. luku 3.1.1), mutta tämän tutkimuksen kirjoitelma-aineiston perusteella voi esittää vain spekulatioita informanttien kyvystä pitää puhuttu ja kirjoitettu kielimuoto erillään tai heidän puhutun kielen taidostaan ylipäättäen. Kirjoitelmissa on puhekielisyysjaksia jokseenkin vähän, minkä voisi päätellä kertovan ainakin tältä osin hyvästä sosiolingvivistisestä kompetenssista. Edellä on kuitenkin ilmennyt (s. 249–251), että vähätkään puhekielisyys eivät välttämättä ole aidosti puhutun kielen vaikutusta vaan kielienoppijan varsinaisia kielivirheitä. Kirjoitelmien puhekielisyysjaksien luonteen ja oman opettajakokemukseni perusteella uskaltaisin väittää, että myös tässä introspektio ja kompetenssi korreloivat hyvin keskenään: puhuttua kielimuotoa ei tunneta eikä hallita samalla tavalla kuin kirjoitettua.

Yleisimpiä yksittäisiä helppoiksi mainittuja seikkoja ovat ääntäminen ja ortografia. Suomen kielen ääntämystä ja ortografiaa pidetään usein helppoina siksi, että samat äänteet äännetään ja kirjoitetaan pääsääntöisesti<sup>2</sup> samalla tavalla äänneympäristöstä

---

<sup>1</sup> Sitä vastoin subjektin sijanvalinnan on maininnut vain kaksi informanttia, mutta subjektivirheitä (N = 74) on lähes yhtä paljon kuin objektivirheitä (N = 89), ja niiden mediaaniluku on sama eli 3. Subjektin sijan vaihtelu eri lausetyypeissä (ks. edellä s. 99) ei ilmeisesti ole ollut opetuksessa välttämättä eksplisiittisesti esillä.

<sup>2</sup> Suomen ortografia ei ole täysin fonemaattista, siitä ovat poikkeuksia esimerkiksi nasaaliassimilaatio, *äng*-äänne ja rajageminaatio.

riippumatta, eikä näin ollen tarvitse erikseen opetella foneemeihin ja grafeemeihin liittyvää säännöstöä.

Kuten kirjoitelmien virheistä ilmenee, muunkieliselle saattavat kuitenkin tuottaa vaikeuksia muun muassa äänteiden keston tunnistaminen sekä eronteko etu- ja takavokaalien välillä, tai muut oppijan osaamat kielet johtavat ortografiaa harhaan; esimerkiksi vokaaliharmonia ei olekaan niin looginen kuin se suomenkielisestä tuntuu. Ortografiavirheiden (kaikki fonologiavirheet ja morfologian kvantiteettivirheet<sup>1</sup>) mediaanin ( $Md = 12,5$ ) perusteella suomen kielen ortografian helppous on osin myytti. On myös oletettavaa, että tämä pätee myös ääntämiseen, koska ääntämisen ja ortografian ongelmat varmasti monelta osin kytkeytyvät yhteen; siis vaikka ääntäminen ei kuulu tämän tutkimuksen piiriin, voi kirjoitelmien perusteella siitäkin tehdä päätelmiä samoin kuin puhutun kielen hallinnasta. Ääntämisen ja ortografian osalta voi todeta, että introspektio ja kielellinen kompetenssi eivät täysin korreloi keskenään.

Yksittäisten suomen kielen vaikeuksien ja helppouksien lisäksi on yleisesti mainittu vaikeaksi suomen kielen erilaisuus muihin kieliin verrattuna ja kielioppi, toisaalta kielioppi on mainittu myös helpoksi loogisuutensa ja systemaattisuutensa ansioista. Erilaisuuden vaikeutta voi peilata kirjoitelmien kaikkiin varsinaisiin kielivirheisiin ja todeta, että erilaisuudesta huolimatta suomen kieli on hyvin opittavissa, ja tämä koskee luonnollisesti myös kielioppia. Kielen moninainen erilaisuus ja kieliopin kompleksisuus/rikkaus eivät siis ole ylitsepääsemättömiä vaikeuksia, mutta introspektiossa ne ovat odotuksenmukaisiakin yleisiä vaikeiksi mainittuja seikkoja, ja osin tämä on varmasti retrospektiota. Sitä vastoin kieliopin kokeminen näinkin yleisesti helpoksi on ehkä yllättävämpää mutta viestii varmasti omalta osaltaan osaavasta opetuksesta.

Kaiken kaikkiaan introspektio ja kielellinen kompetenssi korreloivat siis tilastollisesti hyvin keskenään. On myös huomattava, että yleisimminkin vaikeiksi mainittujen seikkojen mainitsijoiden prosenttiosuudet kaikista informanteista ja kirjoitelmien eri virhetyyppien mediaanit ovat jokseenkin pieniä: tämä osoittaa että suomen kieli ei tilastollisesti ole peruskurssit käyneille oppijoille enää sen enempää subjektiivisesti

---

<sup>1</sup> Ks. edellä s. 242.

koettuna kuin objektiivisesti mitattunakaan erityisen vaikeaa. Tosin yksi viidesosa informanteista ei ole kokenut mitään ainakaan mainitsemisen arvoisesti helpoksi mutta toisaalta neljä viidesosaa on.

## 5.2 Yksilöllinen korrelaatio

Introspektion ja kielellisen kompetenssin yksilöllistä korrelaatiota lähestytään tässä kahdesta näkökulmasta: vertaan ensin eniten ja vähiten varsinaisia kielivirheitä tehneiden kirjoittajien virheitä heidän introspektiovastauksiinsa ja sitten kaikkien kirjoittajien introspektiovastauksia varsinaisiin kielivirheisiin. Vertailussa ovat mukana keskeiset ( $Md \geq 3$ )<sup>1</sup> yksilöllisesti vertailtavissa olevat kirjoitelmien virhetyypit ja introspektiossa vaikeiksi tai helpoiksi mainitut seikat: kaikki virheet vs. erilainen kieli tai ei mitään helppoa, muoto- ja lauseopin virheet vs. kielioppi sekä ortografian, taivutuksen, sijanvalinnan, sanaston, partitiivin käytön, äänteiden kvantiteetin, aste-vaihtelun ja objektin virheet vs. vastaavat introspektiomaininnat.<sup>2</sup>

Asetelmasta 5.2 ilmenevät eniten virheitä tehneiden kirjoittajien virheiden lukumäärät ja heidän introspektiovastauksensa, ts. ovatko he maininneet (+/-) ko. virheisiin liittyvät seikat vaikeiksi tai helpoiksi, ja asetelmasta 5.3 ilmenevät samat tiedot vähiten virheitä tehneiden osalta<sup>3</sup>; asetelmissa on myös vertailulukuina koko kirjoitelma-aineiston vastaavien virheiden mediaanit.

---

<sup>1</sup> Puhekielisyydet ( $Md = 4,5$ ) eivät ole enää tässä vertailussa mukana (ks. luku 5.1).

<sup>2</sup> Vertailussa ovat siis mukana vain ne keskeiset virhetyypit (ks. edellä s. 258), joihin liittyviä vastauksia on kirjoittajien introspektiossa; kirjoittajilla ei ole esim. subjektiin liittyviä mainintoja, joten subjektiiviset virheet ( $Md = 3$ ) puuttuvat vertailusta.

<sup>3</sup> Asetelmissa on esimerkkeinä aina kolme eniten ja vähiten virheitä tehnyttä paitsi niissä tapauksissa, joissa useammalla on sama virheluku; esittelyjärjestys on koko aineiston ko. virheiden mediaanilukujen mukainen, suuremmasta pienempään.

## Asetelma 5.2

Eniten virheitä tehneiden kielellisen kompetenssin ja introspektion korrelaatio

(Eniten virheitä tehneet kirjoittajat ovat [+] tai eivät ole [-] maininneet ko. virheisiin liittyvät seikat vaikeiksi tai helpoiksi introspektiossa; kirjoittajien virheiden vertailulukuina ovat koko aineiston ko. virheiden mediaanit.)

	VIRHEET	VAIKEAA	HELPPOA
<b>Kaikki virheet</b>	<b>Md = 52</b>	<b>Erilainen</b>	<b>Ei mitään</b>
N32/ranska	139	-	+
M29/hollanti	109	-	+
N37/ruotsi	105	-	+
<b>Muoto- ja lauseoppi</b>	<b>Md = 32</b>	<b>Kielioppi</b>	
N32/ranska	98	-	-
M29/hollanti	83	-	-
N37/ruotsi	77	-	-
<b>Ortografia</b>	<b>Md = 12,5</b>	<b>Ortografia</b>	
N32/ranska	49	+	-
M29/saksa	44	-	-
N37/ruotsi	37	-	-
<b>Taivutus</b>	<b>Md=12,5</b>	<b>Taivutus</b>	
N37/ruotsi	39	+	-
N32/ranska	37	+	-
M29/hollanti	29	-	-
<b>Sijanvalinta</b>	<b>Md = 12,5</b>	<b>Sijanvalinta</b>	
N32/ranska	48	-	-
M29/hollanti	40	-	-
N37/ruotsi	28	-	-
<b>Sanasto</b>	<b>Md = 11</b>	<b>Sanasto</b>	
M29/hollanti	23	+	-
N59/englanti	16	+	-
N32/unkari	16	-	-
M47/venäjä	16	+	-
<b>Partitiivin käyttö</b>	<b>Md = 8,5</b>	<b>Partitiivin käyttö</b>	
N32/ranska	29	-	-
M29/hollanti	19	-	-
N35/espanja	18	-	-
<b>Äänteiden kvantiteetti</b>	<b>Md = 7</b>	<b>Äänteiden kvantiteetti</b>	
M29/saksa	36	+	-
N32/ranska	29	+	-
N37/ruotsi	26	-	-
<b>Astevaihtelu</b>	<b>Md = 3,5</b>	<b>Astevaihtelu</b>	
M29/hollanti	11	-	-
N32/ranska	10	-	-
M29/saksa	10	+	-
N32/unkari	10	-	-
<b>Objekti</b>	<b>Md = 3</b>	<b>Objekti</b>	
N32/ranska	38	-	-
N35/espanja	12	-	-
N59/englanti	7	-	-

Kaikki eniten virheitä tehneet ovat kokeneet, että suomen kielessä ei ole mitään helppoa. Ortografia ja astevaihtelu on mainittu vaikeaksi kerran, taivutus ja äänteiden kvantiteetti kahdesti ja sanasto kolmesti; kielioppia, sijanvalintaa, partitiivin käyttöä ja objektia ei sitä vastoin ole mainittu lainkaan.

### Asetelma 5.3

Vähiten virheitä tehneiden kielellisen kompetenssin ja introspektion korrelaatio

(Vähiten virheitä tehneet kirjoittajat ovat [+] tai eivät ole [-] maininneet ko. virheisiin liittyvät seikat vaikeiksi tai helpoiksi introspektiossa; kirjoittajien virheiden vertailulukuina ovat koko aineiston ko. virheiden mediaanit.)

	VIRHEET	VAIKEAA	HELPPOA
<b>Kaikki virheet</b>	<b>Md = 52</b>	<b>Erilainen</b>	<b>Ei mitään</b>
N27/viro-venäjä	12	-	+
M24/saksa-englanti	16	+	-
N29/italia	23	+	-
<b>Muoto- ja lauseoppi</b>	<b>Md = 32</b>	<b>Kielioppi</b>	
N27/viro-venäjä	7	-	-
M24/saksa-englanti	8	-	-
N30/kreikka	11	+	-
<b>Ortografia</b>	<b>Md = 12,5</b>	<b>Ortografia</b>	
N29/italia	3	-	-
M28/norja	3	-	+
M24/saksa-englanti	5	-	-
<b>Taivutus</b>	<b>Md = 12,5</b>	<b>Taivutus</b>	
M26/kreikka	3	-	-
N29/italia	4	+	-
M24/saksa-englanti	4	-	-
<b>Sijanvalinta</b>	<b>Md = 12,5</b>	<b>Sijanvalinta</b>	
N27/viro-venäjä	0	-	-
N28/venäjä	2	+	-
M24/saksa-englanti	4	-	-
N42/viro	4	-	-
<b>Sanasto</b>	<b>Md = 11</b>	<b>Sanasto</b>	
N42/viro	0	-	-
N27/viro-venäjä	0	-	-
N28/venäjä	3	-	-
<b>Partitiivin käyttö</b>	<b>Md = 8,5</b>	<b>Partitiivin käyttö</b>	
N27/viro-venäjä	0	-	-
N42/viro	1	-	-
N30/kreikka	2	-	-
M24/saksa-englanti	2	-	-
<b>Äänteiden kvantiteetti</b>	<b>Md = 7</b>	<b>Äänteiden kvantiteetti</b>	
M26/kreikka	1	-	-
M28/norja	1	-	-
N29/italia	2	-	-



<b>Astevaihtelu</b>	<b>Md = 3,5</b>	<b>Astevaihtelu</b>	
N29/italia	1	-	-
N59/englanti	2	-	-
N34/espanja	2	+	-
N30/kreikka	2	-	-
M28/norja	2	-	-
M24/saksa-englanti	2	-	-
M47/venäjä	2	-	-
N27/viro-venäjä	2	-	-
<b>Objekti</b>	<b>Md = 3</b>	<b>Objekti</b>	
N28/venäjä	0	-	-
N42/viro	0	-	-
N27/viro-venäjä	0	-	-

Vähiten virheitä tehneistä yhden mielestä suomen kielessä ei ole mitään helppoa ja kahden mielestä suomi on vaikeaa erilaisuutensa takia. Lisäksi ortografia on mainittu kerran helpoksi sekä kielioppi, taivutus, sijanvalinta ja astevaihtelu kerran vaikeaksi; sanastosta, partitiivin käytöstä, äänteiden kvantiteetista ja objektista ei ole mainintoja.

Eniten ja vähiten virheitä tehneillä kirjoittajilla on siis keskeisiä virhetyyppejä vastaavia introspektiomainintoja seuraavasti: (1) Kaikki kolme eniten virheitä tehnyttä ovat sitä mieltä, että suomessa ei ole mitään helppoa; vastaavasti myös yhden vähiten virheitä tehneen mielestä suomessa ei ole mitään helppoa ja kahden mielestä suomi on vaikeaa erilaisuutensa vuoksi. (2) Taivutus ja astevaihtelu on mainittu molemmissa ryhmissä vaikeaksi. Eniten virheitä tehneistä taivutuksen on maininnut kaksi ja astevaihtelun yksi; vähiten virheitä tehneistä sekä taivutuksen että astevaihtelun on maininnut yksi. (3) Eniten virheitä tehneet ovat maininneet vaikeaksi myös ortografian, äänteiden kvantiteetin ja sanaston. Ortografian on maininnut yksi, sanaston kolme ja äänteiden kvantiteetin kaksi. (4) Vähiten virheitä tehneet ovat maininneet vaikeaksi myös kieliopin ja sijanvalinnan; molemmat on maininnut yksi. (5) Partitiivin käyttöä ja objektia ei ole mainittu lainkaan kummassakaan ryhmässä; eniten virheitä tehneet eivät ole lisäksi maininneet lainkaan kielioppia ja sijanvalintaa ja vähiten virheitä tehneet sanastoa ja äänteiden kvantiteettia. (6) Vain vähiten virheitä tehneet ovat maininneet jotain helpoksi, ts. ortografian on maininnut yksi.

Asetelmasta 5.4 ilmenee vielä, miten kaikkien kirjoittajien nimenomaisesti vaikeiksi tai helpoiksi mainitsevat seikat näkyvät heidän kirjoitelmiensa virheanalyysissä. Tarkasteltavina ovat samat keskeiset vertailtavissa olevat varsinaiset kielivirheet ja introspektiovastaukset kuin edellä.

#### Asetelma 5.4

Introspektiomainintojen ja kielellisen kompetenssin korrelaatio: kaikki kirjoittajat

(Kirjoittajat ovat maininneet ko. virheisiin liittyvät seikat [+] vaikeiksi tai helpoiksi introspektiossa; kirjoittajien virheiden vertailulukuina ovat koko aineiston ko. virheiden mediaanit.)

	VIRHEET	VAIKEAA	HELPPOA
<b>Kaikki virheet</b>	<b>Md = 52</b>	<b>Erilainen</b>	<b>Ei mitään</b>
N27/viro-venäjä	12		+
M24/saksa-englanti	16	+	
N29/italia	23	+	
N28/venäjä	39		+
M47/venäjä	54		+
N37/ruotsi	105		+
M29/hollanti	109		+
N32/ranska	139		+
<b>Muoto- ja lauseoppi</b>	<b>Md = 32</b>	<b>Kielioppi</b>	
M24/saksa-englanti	8		+
N28/venäjä	28	+	
N26/vietnam	29	+	
M33/englanti	30	+	+
M26/kreikka	30	+	
M28/norja	34	+	
N38/mari	36	+	
M29/saksa	42		+
<b>Ortografia</b>	<b>Md = 12,5</b>	<b>Ortografia</b>	
M28/norja	3		+
N32/unkari	10		+
N34/espanja	12		+
M33/englanti	17		+
N26/vietnam	20		+
N32/ranska	49	+	
<b>Taivutus</b>	<b>Md = 12,5</b>	<b>Taivutus</b>	
N30/kreikka	3	+	
N29/italia	4	+	
M28/norja	8	+	
N42/viro	10	+	
M33/englanti	13	+	
N38/mari	17		+
N32/ranska	37	+	
N37/ruotsi	39	+	
<b>Sijanvalinta</b>	<b>Md = 12,5</b>	<b>Sijanvalinta</b>	
N28/venäjä	2	+	

<b>Sanasto</b>	<b>Md = 11</b>	<b>Sanasto</b>
M24/saksa-englanti	5	+
N29/italia	6	+
N38/mari	6	+
M28/norja	9	+
N59/englanti	16	+
M47/venäjä	16	+
M29/hollanti	24	+
<b>Partitiivin käyttö</b>	<b>Md = 8,5</b>	<b>Partitiivin käyttö</b>
N28/venäjä	3	+
M47/venäjä	7	+
M29/saksa	8	+
N32/unkari	8	+
<b>Äänteiden kvantiteetti</b>	<b>Md = 7</b>	<b>Äänteiden kvantiteetti</b>
M29/saksa	36	+
N32/ranska	29	+
<b>Astevaihtelu</b>	<b>Md = 3,5</b>	<b>Astevaihtelu</b>
N34/espanja	2	+
N28/venäjä	7	+
M29/saksa	10	+
<b>Objekti</b>	<b>Md = 3</b>	<b>Objekti</b>
N32/unkari	4	+
M47/venäjä	5	+

Kaikilla kirjoittajilla on siis keskeisiä virhetyyppejä vastaavia introspektiomainintoja seuraavasti: (1) Kahdella suomen kielen erilaisuuden vaikeaksi maininneella on virheitä selvästi alle mediaanin; sitä vastoin niiden joukossa, jotka eivät ole kokeneet mitään helpoksi, on sekä alle että yli mediaanin virheitä tehneitä – myös koko virheanalyysin ääripäät eli N27/viro-venäjä (N = 12) ja N32/ranska (N = 139). (2) Ortografian ja äänteiden kvantiteetin vaikeaksi maininneilla on niissä myös eniten virheitä. (3) Kieliopin vaikeaksi maininneilla on muoto- ja lauseopissa virheitä joko yli mediaanin tai hyvin lähellä sitä ja objektin maininneilla yli mediaanin. (4) Taivutuksen ja astevaihtelun vaikeaksi maininneiden joukossa on sekä eniten että vähiten virheitä niissä tehneitä. (5) Sijanvalinnan on maininnut vaikeaksi ainoastaan yksi vähiten virheitä tehneiden joukossa oleva ja partitiivin käytön maininneilla on virheitä alle mediaanin, tosin kolmella neljästä hyvin lähellä sitä. (6) Sanaston vaikeaksi maininneilla on virheitä joko yli tai alle mediaanin; kaikki kolme yli mediaanin virheitä tehnyttä kuuluvat myös eniten sanastovirheitä tehneisiin. (7) Helpoiksi on mainittu kielioppi, ortografia ja taivutus: kieliopin ja ortografian maininneilla on näissä virhei-

tä sekä alle että yli mediaanin, ainoalla taivutuksen maininneella puolestaan jonkin verran yli sen.

Onkin selvästi nähtävissä, että yksilöllisesti introspektiovastaukset ja kielellinen kompetenssi eivät korreloi keskenään yhtä hyvin kuin tilastollisesti vertailtaessa. Syynä on luonnollisesti se, että sekä introspektiovastauksiin että kielellisen kompetenssin kehittymiseen/ilmenemiseen kirjoitelmissa vaikuttavat monet eri muuttujat ja ne saattavat olla osin ristiriitaisiakin; tämä nousee näin yksityiskohtaisessa kielen ilmiöihin liittyvien käsitysten ja kompetenssin vertailussa näkyviin. Ilmeisimpänä esimerkkinä tästä on kaikkein vähiten varsinaisia kielivirheitä ( $N = 12$ ) tehnyt kaksikielinen, toisena kielenään lähisukukieltä viroa puhuva informantti, jonka mukaan suomen kielessä on vaikeaa ”kaikki” ja helppoa ”ei mikään”. Negatiiviseen kokemukseen/käsitykseen saattavat olla syynä opintojen alussa olleet odotukset suomen kielen helppoudesta ja/tai pyrkimys ”täydelliseen kielitaitoon” sekä kriittisyys omaa osaamista kohtaan. Vastaavanlainen selkeä introspektion ja kielellisen kompetenssin vastaamattomuus on myös esimerkiksi kahdella lauseenvastikkeet maininneella informantilla, joista unkarinkielisen mielestä lauseenvastikkeet ovat helppoja, koska ”unkarissa on samanlainen logiikka” ja kreikankielisen mielestä vaikeita: unkarilaisella on kirjoitelmissaan vain yksi lauseenvastike ja sekin väärin, kreikkalaisella puolestaan on peräti yksitoista lauseenvastiketta, joista väärin on vain kaksi. Esimerkiksi Juliana Hazāne (2009) on päätenyt hyvin samansuuntaisiin tuloksiin verratessaan nominien taivutustestin onnistumista informanttien<sup>1</sup> käsityksiin testisanojen taivuttamisen vaikeudesta ja helppoudesta. Tilastollisesti käsitykset ja testi korreloivat jokseenkin hyvin keskenään mutta eivät välttämättä aina yksilöllisesti. Yksi selvästi esille tullut yksilöllisiin eroihin vaikuttava tekijä oli se, että vaikeiksi saatettiin arvioida myös ne sanat, jotka eivät tuottaneet itselle taivutusongelmia, mutta joiden katsottiin olevan objektiivisesti arvioiden vaikeita; näin voitiin myös osoittaa omaa tietoisuutta kyseessä olevasta asiasta. (Mts. 34–46.)

---

<sup>1</sup> Informantit ovat latvialaisia toisella tai kolmannella vuosikurssilla suomea pääaineenaan opiskelevia yliopisto-opiskelijoita.

Aineistoni kirjoittajat ovat pääosin kielentäneet suomen kielen vaikeudet ja helppoudet samalla tavalla: esimerkiksi kolme eniten virheitä tehnyttä on kuvannut niitä käyttämällä sellaisia käsitteitä ja termejä kuin *pitkät konsonantit ja vokaalit, vokaalien kesto, kielioppi, sijamuodot, taivutus, monikko, astevaihtelu, sanajärjestys, prepositiot, artikkelit* ja *sanasto* ja kolmella vähiten virheitä tehneellä on *indoeurooppalainen kieli, ääntäminen, kielioppi, sijat, päätteet, lause, prepositiot* ja *sanasto*. Formaalia opetusta saaneet informantit hallitsevat siis metakielelliset käsitteet, mutta se ei välttämättä suoraan korreloi kielitaidon kanssa (vrt. van Lier 1998: 136–137).

## 6 Päätäntö

Tämän tutkimuksen päätavoitteena on ollut tuoda esiin peruskurssit käyneiden koulutettujen aikuisten näkökulma suomen kieleen niin oppijoina kuin käyttäjinäkin. Olen tarkastellut sekä suomen kieleen liittyviä käsityksiä että formaalin opetuksen tuella saavutettua kielitaitoa ja niiden korrelaatiota. Toisistaan poikkeavien metodologisten lähestymistapojen eli introspektion ja virheanalyysin yhdistämisen kautta on ollut mahdollista saada kattava ja monipuolinen kuva siitä, miten ja miksi suomi on vaikeaa tai helppoa. Tutkimus on ollut lähtökohdiltaan kvalitatiivinen, mutta aineistojen laajuus ja luonne ovat tarjonneet mahdollisuuden myös mielekkääseen kvantifiointiin ja relevanttiin tilastolliseen analyysiin.

Tutkimuksen peruskysymykset ovat olleet: (1) *Millaisena peruskurssit käyneet oppijat pitävät suomen kieltä, eli mikä heistä on vaikeaa ja mikä helppoa?* (2) *Millainen on peruskurssit käyneiden oppijoiden suomen kielen taito, eli missä on ongelmia ja mikä sujuu?* Näitä ovat täydentäneet lisäkysymykset: (3) *Miten ja miksi oppijoiden käsitykset mahdollisesti eroavat toisistaan?* (4) *Miten ja miksi oppijoiden saavuttama kielitaito mahdollisesti eroaa toisistaan?* Viimeinen tutkimuskysymys on koskenut introspektion ja virheanalyysin tulosten vastaavuutta: (5) *Miten oppijoiden käsitykset ja kielitaito korreloivat keskenään?*

### 6.1 Oppijoiden käsitykset ja kompetenssit

Suomi ei näytä olevan sen enempää introspektion kuin virheanalyysin tulosten perusteella kovinkaan vaikea kieli, kun opinnoissa on edetty peruskurssien loppuvaiheeseen eli EVK:n B-tasolle. Maininnat yleisimminkin vaikeiksi koetuista seikoista ovat jokseenkin harvoilta informanteilta, samoin kirjoitelmien yleisimpienkin virhetyypien mediaaniluvut ovat melko pieniä. Introspektiossa on tosin mainittu suomen kielen vaikeuksia kymmenittäin (N = 50), mutta helppouksia on mainittu melkein yhtä paljon (N = 47); ainoastaan yksi viidesosa ei ole pitänyt mitään ainakaan mainitsemisen arvoisesti helppona, neljä viidesosaa kuitenkin on. Kirjoitelmat ovat puolestaan yli 85-prosenttisesti kirjoitetun standardin mukaista suomea, ja virheetkin osittain

vain satunnaisia lipsahduksia; tämä kertoo hyvää keskimäärin saavutetusta kielellisen kompetenssin tasosta. Joidenkin informanttien kirjoitelmista on myös nähtävissä, että heillä on selvästi sosiokulttuurisen ja dialogisen viitekehyksen mukainen näkemys oppimisesta: he ottavat opettajan vahvasti mukaan omaan oppimisprosessiinsa jättämällä kirjoitelmiensa kielellisen tarkkuuden viimeistelyn opettajan tehtäväksi, mikä kertoo luottamuksesta opettajan korjausten ja kommenttien positiiviseen siirtovaikutukseen. Siltä osin kuin kirjoitelma-aineiston perusteella voi päätellä jotakin myös muista kielellisen viestintätaidon osa-alueista eli sosiolingvistiksestä ja pragmaattisesta kompetenssista, voi niidenkin katsoa olevan tavoitetason mukaiset – tosin mahdollisuuksia puhutun kielen harjaannuttamiseen ei informanteilla ilmeisesti kovinkaan paljon ole.

Aikuisten maahanmuuttajien kotouttamiskoulutuksessa toimiville tehdyssä oppaassa on lueteltu erikielisten oppijoiden<sup>1</sup> suomen kielessä vaikeiksi ja helpoiksi mainitsemat seikat (Nissilä & Kuparinen 2011: 26–27). Vaikeuksia ovat pitkät sanat, partitiivi, ero: *täällä – tässä, tuolla – tuossa, siellä – siinä*, adjektiiviattribuutti, astevaihtelu, sanaston semantiikka, persoonataivutus ja lauseenvastikkeet. Helppouksia ovat paino aina 1. tavulla, säännönmukaisuus, ei poikkeuksia, verbien aikamuodot, grafeemia vastaa foneemi, ei eri sukuja, ei epämääräisiä ja määräisiä muotoja, sanajärjestys syntaktisesti vapaa, vokaalisointu, ei futuuria, tasainen intonaatio, ei konsonanttiyhitymiä sanan alussa, erilainen kieli: lähdekieli ei sekoita (paitsi viro ym. sukukielet).<sup>2</sup> Vaikeuksia on siis kahdeksan ja helppouksia kaksitoista; omat informanttini ovat maininneet yhtä lukuun ottamatta (”ei konsonanttiyhitymiä sanan alussa”) kaikki samat vaikeudet ja helppoudet, mutta myös kymmenittäin muita – ne eivät ole myöskään kaikki yksiselitteisesti joko vaikeuksia tai helppouksia, vaan niistä yli kolmasosa on mainittu molempina.

Omien informanttieni introspektiovastauksissa on yleisimmin mainittu vaikeaksi suomen kielen erilaisuus muihin kieliin verrattuna, puhe- ja kirjakielen eroavuudet,

---

<sup>1</sup> Informanteista ei ole taustatietoja, mutta kotoutumiskoulutuksen tavoitetaipetus on B1 (ks. edellä s. 33), ts. he ehkä eivät pääosin ole ainakaan korkeammalla taitotasolla kuin tämän tutkimuksen informantit.

<sup>2</sup> Olen kopioinut maininnat oppaassa esitetyssä järjestyksessä ja muodossa.

taivutus, astevaihtelu, sijanvalinta, objektin sijanvalinta, partitiivin käyttö ja sanasto; yleisimmin helpoksi on mainittu ääntäminen ja ortografia; kielioppia (morfologiaa ja syntaksia) on pidetty sekä vaikeana että loogisuutensa ja systemaattisuutensa vuoksi helppona. Virheanalyysin mukaan vaikeimpiin seikkoihin kuuluvat näiden lisäksi valinta etu-/takavokaalin välillä, äänteiden kvantiteetti, osin edellisten kanssa yhteen lankeava ortografia sekä subjektin sijanvalinta. Kotoutumiskoulutuksen oppaan kuvauksessa on näistä tässä tutkimuksessa vaikeimpina ja helpoimpina esiin nousseista seikoista mainittu vain osa. Oppaan esipuheessa kerrotaan sen perustuvan S2-alan toimijoiden käytännön kokemukseen; tämän tutkimuksen tulokset voivat syventää ja täsmentää kokemukseen perustuvaa näkemystä, mikä on ollut koko tutkimuksen lähtökohtakin.

Informanttien käsityksissä ja kompetensseissa saattaa olla yksilöllisesti tarkasteltuna joskus suuriakin eri syistä johtuvia eroja, mutta tilastollisesti ne korreloivat hyvin keskenään. Oppijoiden ääntä kannattaa siis kuulla ja käyttää introspektiota opetuksen suunnittelun tukena. On lisäksi huomattava, että silloinkin kun käsitykset ja kompetenssit eivät kohtaa, tarjoaa juuri tämä ristiriita opettajalle tärkeää pohdittavaa.

## **6.2 Käsityksiin ja kompetensseihin vaikuttavat tekijät**

Tutkimuksen perushypoteesina on ollut, että sosiokulttuurisilla tekijöillä on vaikutusta niin käsityksiin kuin kompetensseihinkin ja että tällaisia tekijöitä voisivat olla muun muassa oppijoiden lähtökulttuurin etäisyys ja kielellinen tausta, muiden kielten ja suomen opetus, mahdollisuus käyttää suomea sekä opiskelu- ja oppimismotivaatio.

Suurin osa informanteista on opiskellut useampiakin kieliä ennen suomen opintojen aloittamista, ja useimmat ovat katsoneet sen auttaneen suomen kielen oppimisessa: on opittu opiskelemaan kieliä, hyväksymään kielten ja ajattelutapojen erilaisuus sekä havaitsemaan kielten samankaltaisuuksia ja löytämään aiemmin opituista kielistä tukea suomen oppimiseen. Sekä muiden että suomen kielen opetuksen vaikutus näkyy myös siinä, miten informantit ovat artikuloineet sekä sisällöllisesti että kielellisesti suomen kielen vaikeudet ja helppoudet.



Äidinkielellä ei ole selvästikään ollut näin edistyneillä oppijoilla tilastollisesti suurta vaikutusta introspektiovastauksiin, ja usein samojen kielten puhujat ovat saattaneetkin pitää samoja seikkoja sekä vaikeina että helppoina. Myöskään kielellisen kompetenssin erot eivät näytä selittyvän äidinkielellä tai muiden kielten opiskelulla; poikkeuksena ehkä äidinkielen positiivinen vaikutus silloin, kun oppija on kaksikielinen (vrt. esim. Hassinen 2002) tai äidinkieli on lähisukukieli eli viro (vrt. Kaivapalu 2005 ja Nissilä 2011<sup>1</sup>). Oppijoiden kielellisellä taustalla ei ilmeisesti ole ainakaan tilastollisesti merkittävää vaikutusta (em. poikkeukset pois lukien) enää tällä taitotasolla. Tätä käsitystä tukee myös esittämäni oman monikielisen ja vastaavalla taitotasolla olevan yksikielisen (Lähdemäki 1995) informanttiryhmän kirjoitelmien yleisimpien virhetyyppien vertailu. Tosin joidenkin yksittäisten virhetyyppien kumuloitumisessa joillekin kirjoittajille tai täydellisessä puuttumisessa joiltain toisilta on erotettavissa äidinkielen tai muiden kielten vaikutusta. Informanttien lähtökulttuurien etäisyys suomalaiseen kulttuuriin ei nouse esiin sen enempää introspektiovastauksista kuin virheanalyysistakaan.

Kielen oppimista toisena kielenä ja vieraana kielenä pidetään yleensä hyvin erilaisina prosesseina: toisen kielen oppiminen tapahtuu spontaanisti vuorovaikutuksessa valtaväestöön, ja opetuksen tulisi olla tähän spontaaniin oppimiseen reagoivaa, sitä tukevaa ja jäsentävää (esim. Suni 2008: 205–206); vieraan kielen oppiminen taas rakentuu pääasiassa opetuksen sisältämien affordanssien varaan. Suomessa ja ulkomailla opiskelevien introspektiovastaukset ovat kuitenkin hyvin yhteneväiset. Kirjoitelmien puhekielisyyksien vähäisestä määrästä ja luonteesta päätellen Suomessa suomea opiskelevien koulutettujen ja kielitaitoisten aikuisten elämänpiirissä ei ole paljoakaan mahdollisuuksia oppia suomea vuorovaikutuksessa. Tätä käsitystä tukee myös se, että suurin osa kirjoittajista on ilmoittanut osallistuneensa ko. edistyneen tason maksulliselle kurssille nimenomaan oppiakseen puhumaan suomea. Ainoat suomenkieliset vuorovaikutustilanteet voivatkin olla lyhyitä asioimistilanteita, joissa

---

<sup>1</sup> Äidinkielen vaikutusta suomen oppimiseen toisena/vieraana kielenä ei ole juurikaan kunnolla tutkittu; tähänastisista laajimmat eli Kaivapalun (2005) ja Nissilän (2011) tutkimukset ko. aiheesta koskevat äidinkielenään lähisukukieltä puhuvien suomen oppimista (ks. myös Martin 2009: 32).

kielitaito ei kuitenkaan pääse paljolti kehittymään<sup>1</sup>, ja niissäkin usein kieli vaihtuu englanniksi heti, kun valtaväestön edustaja huomaa puheessa vieraan korostuksen tai takeltelua; pelkästään asioijan ulkonäkökin voi laukaista englannin kielen käytön (Keryell 2004). Tilanne on saattanut S2-opettajat perustamaan jopa *Puhu minulle suomea* -yhdistyksen (ks. <http://puhuminullesuomea.blogspot.com>), joka pyrkii vaikuttamaan asenteisiin kampanjoimalla muun muassa nimeään kantavin tilaisuuksin ja opiskelijoille jaettavin rintanapein.

Oppimisyhteisöllä on sitä vastoin ollut vaikutusta introspektiovastauksiin. Esimerkiksi saman kurssin opiskelijoiden vastauksissa saattaa olla huomiota herättävän paljon samoja vaikeaksi mainittuja seikkoja, ts. vastauksia on joko pohdittu yhdessä kurssitovereiden kanssa tai opetuksessa on painotettu erityisesti näiden kielen ilmiöiden ongelmallisuutta (vrt. esim. Laihonen 2008; ks. myös esim. Heikkinen 2009; Virtanen 2011). Toisaalta joidenkin vastausten kohdalla saattaa olla kyse oppijan halusta osoittaa omaa asiantuntijuuttaan kyselylomakkeet keränneelle opettajalle (tai ehkä tutkijallekin); esimerkiksi vaikeaksi on mainittu seikkoja, jotka eivät välttämättä ole itselle vaikeita, mutta ajatellaan niiden olevan muille (vrt. Hazāne 2009).<sup>2</sup>

Niin Suomessa kuin ulkomaillakin suomea opiskelevat informantit ovat opiskelumotivaatioon liittyvien lomakevastaustensa perusteella pääosin tässä opintojen vaiheessa jo sekä instrumentaalisesti että integratiivisesti motivoituneita, eikä motivaatiolla näytä olevan tilastollista vaikutusta. Yksilöllisesti erilaiset motivaatiot näkyvät introspektiovastauksissa muun muassa siten, että jos opiskelun alkuperäinen tavoite on ollut suomen kieleen liittyvän ammatin saaminen, voi vastauksissa olla selvästi täydellisyyteen pyrkimiseen viittaavia piirteitä, esimerkiksi vaikeiksi on mainittu komitatiivi ja potentiaali, joiden ei olettaisi vielä B-taitotason oppijaa huolettavan. Kirjoitelmissa puolestaan on erityisen runsaasti virheitä (N = 105) esimerkiksi sellaisella informantilla, joka on tullut kurssille pelkästään oppiakseen puhumaan ja joka ei

---

<sup>1</sup> Esim. institutionaalisissa asioimistilanteissa pääosassa ovat paperit ja lomakkeet, ostotilanteissa rahat ja tuotteet, joten vähilläkin kielellisillä resursseilla voi selvitä (Kurahila 2009).

<sup>2</sup> On myös mahdollista, että jotkin suomen kielen piirteet on mainittu introspektiossa vain harvoin tai ne ovat jääneet kokonaan mainitsematta siksi, että informantit eivät ole kyenneet niitä eksplikoimaan. Toisaalta informantit selvästi hallitsevat melko hyvin lingvistisen metakielen tai pystyvät korvaamaan sen omalla metakielellään. (Vrt. esim. Vaattovaara & Soininen-Stojanov 2006: 9.)

välttämättä tarvitsekaan suomen kielen kirjoittamisen taitoa, koska selviää äidinkiellään ruotsilla – ja jonka mielestä ”kielioppi on kaikissa kielissä tylsää”.

Tutkimillani sosiokulttuurisilla tekijöillä ei voi nähdä olevan tilastollista vaikutusta kohderyhmän eli koulutettujen ja kielitaitoisten edistyneiden suomenoppijoiden käsitysten tai kielellisen kompetenssin eroihin; tai voi myös sanoa, että oppijoita yhdistävillä sosiokulttuurisilla tekijöillä – koulutustaso, kielenopiskelukokemus, suomen kielen opinnot, vähäiset mahdollisuudet käyttää suomea vuorovaikutustilanteissa ja motivaatiotekijät – on tilastollisesti tasapäistävä vaikutus. Yksilöllisen vaihtelun syiden selvittäminen sitä vastoin vaatisi paitsi tässä esillä olleiden myös varmasti monien muiden eri sosiokulttuuristen tekijöiden ja niiden keskinäisten hyvinkin kompleksisten vaikutussuhteiden ja verkottumisten syvällisempää tarkastelua. Toisaalta tällaista tarkastelua ei välttämättä edes pidetä mielekkäänä (Larsen-Freeman 1997: 156–157):

Progress in understanding SLA will not be made simply by identifying more and more variables that are thought to influence language learners. We have certainly witnessed the lengthening of taxonomies of language-learner characteristics over the years, and we doubtless will continue to add to the lists Schumann (1976) mentions 4+ factors, by 1989, Spolsky notes 74. However, it is not clear that we have come any closer to unraveling the mysteries of SLA now than before. If SLA is indeed a complex nonlinear process, we will never be able to identify, let alone measure, all of the factors accurately. And even if we could, we would still be unable to predict the outcome of their combination.

Oppimisessa keskeisin tekijä on viime kädessä se, mitä yksilö oman oppimisensa eteen tekee eli miten hän käyttää eri oppimisympäristöt ja oppimisresurssit (ks. kuvio 1.2 edellä s. 28) hyödykseen (esim. van Lier 2000). Hyvänä esimerkkinä tästä on informantti, jonka kirjoitelmissa on vähiten virheitä (N = 12) ja jonka suomi on erityisen elävää ja idiomaattista. Informantilla on tosin etunaan kaksikielisyys ja vironkielisyys, mutta hän myös panostaa oppimiseensa: yhdestä kirjoitelmasta nimittäin selviää, että hän lukee jatkuvasti maailmakirjallisuutta suomeksi (ks. edellä s. 238). Opettajan tehtävä onkin ohjata ja kannustaa suomen oppijoita hyödyntämään kaikki

mahdolliset kielelliset artefaktit<sup>1</sup> – erityisen tärkeää se on silloin, kun suorat kontaktit suomen kielen puhujiin ovat vähäiset. Toisaalta aina kyse ei ole kontaktien vähäisyydestä, vaan mahdollisuudesta käyttää suomea näissä vuorovaikutustilanteissa; oppijoita tulisikin kannustaa myös pitämään kiinni oikeudestaan puhua suomea ja olemaan suostumatta jatkuvasti tarjottuun englantiin. Opettajan olisi tietysti itse oltava tässä esimerkkinä eli opetettava suomeksi ja myös rakennettava oppimistilanteet niin, että oppijat pääsevät kehittämään suomen kielen taitoaan monipuolisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa edes luokahuoneympäristössä.

### **6.3 Tutkimuksen sovelluksia ja jatkonäkymiä**

Tutkimuksen herättämät ajatukset ovat vaikuttaneet jo oman yksikköni S2-opetussuunnitelmaan ja opintojaksoihin sekä myös opiskelijoiden ohjaukseen ja didaktisiin ratkaisuihin, ts. se on jo täyttänyt Kurt Lewinin toimintatutkimukselle esittämän vaatimuksen (ks. edellä s. 11). Tutkimuksesta on varmasti hyötyä myös muissa, erityisesti koulutettuja aikuisia opettavissa yksiköissä niin Suomessa kuin ulkomaillakin sekä opettajien koulutuksessa: se tarjoaa opettajille ja opettajien kouluttajille laajan ja monipuolisen aineiston, johon peilata omia S2-peruskurssiopetuksen sisältöihin ja käytäntöihin liittyviä käsityksiä. Lukija voi myös oman kiinnostuksensa mukaan seurata luku luvulta vain jotain yksittäistä seikkaa; esimerkiksi sitä, miten jokin kielellisen viestintätaidon osa-alue tai jonkin äidinkielen puhujat näyttäytyvät introspektiossa ja virheanalyysissa. Valmis tutkimus itsessään sekä tutkimusaineistot tarjoavat myös edelleen runsaasti mahdollisuuksia monien suomen kielen oppimiseen ja opetukseen toisena sekä vieraana kielenä liittyvien ilmiöiden lähempään tarkasteluun.

Päällimmäiseksi uudeksi kiinnostuksen kohteeksi on noussut se, miten opetuksen keinoin voisi vaikuttaa suomen kielen oppijoiden mahdollisuuksiin käyttää suomea aidoissa vuorovaikutustilanteissa äidinkielenään suomea puhuvien kanssa. Esimerkiksi sosiaalisten verkostojen syntymiseen ja niiden kielivalintoihin opettaja ei voi

---

<sup>1</sup> Esim. tekstinkäsittelyohjelman oikeakielisyystoiminto voisi olla kirjoittaessa hyvä keskustelukumppani ja oppimisen tuki, mutta koneella kirjoitettujen tekstien virheiden perusteella voisi päätellä, että koko toiminto ei ole ollut käytössä tai sen huomautuksiin ei ole paneuduttu.

vaikuttaa muuten kuin kannustamalla oppijoita aktiivisuuteen ja rohkeuteen. Sitä vastoin olisi tärkeää tutkia, vaikuttavatko tässäkin tutkimuksessa esille tulleet suomenkielisten usein nopeaan kielenvaihtoon suomesta englantiin jotkin sellaiset kielelliset seikat, joihin opetuksella voidaan vaikuttaa. Tarvitaan siis etnografista tutkimusta siitä, mitkä kielelliset seikat laukaisevat suomenkielisissä koodinvaihdon, ovatko kyseessä ongelmat erityisesti jollain kielellisen viestintätaidon osa-alueella ja millainen taitotaso näillä eri osa-alueilla on vähintään saavutettava tullakseen hyväksytyksi suomenpuhujaksi. Suomea erilaisissa vuorovaikutustilanteissa käyttämään pyrkivien oppijoiden ja heidän äidinkieleltään suomenkielisten keskustelukumppaneidensa introspektion sekä näiden vuorovaikutustilanteiden ekstrospektion kautta on varmasti saatavissa tietoa, jonka avulla voidaan edelleen parantaa ja täsmentää opetusta. Tavoitteenahan tietysti on, että edes B-taitotason kurssit suorittaneiden, ts. niin pitkälle suomea opiskelleiden kuin peruskielitaito-opetusta on pääasiassa tarjolla, olisi mahdollista päästä käyttämään hankkimaansa kielitaitoa ja myös kehittämään sitä edelleen.

Toisaalta myös kirjoittaminen nousee esiin mietittäessä ratkaisua oppijoiden vähäisiin tilaisuuksiin käyttää suomea muualla kuin luokkaympäristössä. Sosiaalisen median erilaiset keskustelufoorumit tarjoavat hyvän mahdollisuuden ainakin pyrkiä jäseneksi erilaisiin keskusteluyhteisöihin. Keskeinen tutkimuskysymys on, millaista kielellistä viestintätaitoa tällaisten kirjoitetun puheen yhteisöjen hyväksytyksi jäseneksi pääseminen vaatii – ja toisaalta, miten niihin osallistuminen vaikuttaa kielenoppijan kompetensseihin. Pelkästään keskustelujen seuraamisen voisi arvella harjaannuttavan puhutun kielen ja epämuodollisen kielenkäytön ymmärtämiseen monipuolisemmin kuin formaalissa opetuksessa on mahdollista.

Lopuksi haluan tuoda esiin vielä yhden kielenoppijan näkemyksen. Itse taitavaksi suomen kielen käyttäjäksi kehittynyt ja tiensä täysivaltaiseksi suomalaisen kieliyhteisön jäseneksi raivannut Roman Schatz (2011) pitää leikkiä parhaana tapana oppia kieltä (ks. myös Cook 1999), koska leikkivä ihminen mukautuu joustavasti uusiin asioihin ja omaksuu ne ilman tuskaa ja häpeää.

Lapselle kieli tulee leikkimällä, sillä se kasvaa hänelle kuin tukka ja kynnet. Aikuinen käy neljättä kertaa espanjan alkeiskurssia ja tarvitsee vieläkin englanninkielisen ruokalistan. Aikuisena kielen oppiminen on kuin mäkihypyn aloittaminen keski-ikäisenä. Sitä miettii vain kaikkea sitä, mikä voi mennä pieleen. [- -] Uskon, että leikki, luovuus, huumori ja oppiminen kuuluvat samalla tavalla yhteen kuin aine, energia, tila ja aika, että ne ovat saman perusasian eri ilmentymiä.

Sekä opettajien että oppijoiden on hyvä miettiä omaa suhtautumistaan oppimiseen: leikin, luovuuden ja huumorin mukanaolo formaalissa opetuksessa voisi vapauttaa ja rohkaista kielen käyttämiseen myös luokkahuoneen ulkopuolella, vaikka syntyperäisten kielenpuhujien käytös ei siihen aina kannustaisikaan.

## LÄHTEET

- AALTIO, MAIJA-HELLIKKI 1973: Finnish for Foreigners 1. Otava. Keuruu.
- AALTIO, MAIJA-HELLIKKI 1975: Finnish for Foreigners 2. Otava. Keuruu.
- AALTO, EIJA 1994: Alussa on sana – systemaattisuutta sanaston opettamiseen. – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen s. 93–117. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 4. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- AALTO, EIJA – LATOMAA, SIRKKU – SUNI, MINNA 1997: Suomi toisena ja vieraana kielenä – tutkittua ja keskusteltua. – Virittäjä 1997 s. 530–562.
- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – Virittäjä 2009 s. 402–423.
- AFinLA = Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- AHO, EIJA 2004: Prosodian asema toisen ja vieraan kielen opetuksessa. – Boglárka Straszer & Anneli Brown (toim.), Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä s. 9–46. Kakkoskieli 5. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- AHO, EIJA 2010: Spontaanin puheen prosodinen jaksottelu. Nykykielten laitos/ yleinen kielitiede. Humanistinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6405-0> [Viitattu 10.1.2012.]
- AHO, EIJA – TOIVOLA, MINNALEENA 2008: Venäläisten maahanmuuttajien suomen prosodiasta. – Virittäjä 2008 s. 3–23.
- AHONEN, LILI 1993: Sanaston asemasta vieraan kielen opetuksessa. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), Suomeksi maailmalla: kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta s. 41–50. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki.
- ALANEN, RIIKKA 2000: Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. – Paula Kalaja & Lea Nieminen (toim.), Kielikoulussa – kieli koulussa s. 95–120. AFinLAn vuosikirja 2000. Jyväskylä.
- ALANEN, RIIKKA 2002: Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. – Hannele Dufa & Mika Lähteenmäki (toim.), Kielentutkimuksen klassikoita s. 201–234. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.

- ALDERSON, J. CHARLES – CLAPHAM, CAROLINE – STEEL, DAVID 1997: Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. – *Language Teaching Research*, May 1997 s. 93-121.  
<http://ltr.sagepub.com/content/1/2.toc> [Viitattu 15.1.2011.]
- ANHAVA, JAAKKO 1998: *Maaillman kielet ja kielikunnat*. Gaudeamus. Tampere.
- ATKINSON, DWIGHT 2002: Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. – *The Modern Language Journal* 86 (4) s. 525–545.
- BACHMAN, LYLE F. – PALMER, ADRIAN S. 1997 [1996]: *Language testing in practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press. Oxford.
- BAKHTIN, M.M. 1990 [1981]: *The Dialogic Imagination: Four Essays*. – Edited by Michael Holquist, translated by Garyl Emerson and Michael Holquist. University of Texas Press Slavic series, No. 1. University of Texas Press. Austin.
- BAHTIN, MIHAIL 1991 [1963]: *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. – Suomentaneet Paula Nieminen & Tapani Laine. Orient Express.
- BAKHTIN, M.M. 2004 [1986]: *Speech Genres and Other Late Essays*. – Translated by Vern W. McGee, edited by Garyl Emerson and Michael Holquist. University of Texas Press Slavic series, No. 8. University of Texas Press. Austin.
- BALAGOVIC, MARIA VESNA 1996: Kroatian ja serbian kielet verrattuna suomeen. – Erik Geber (toim.), *Suomen kielen kontrastiivinen opas* s. 37–48. Opetushallitus. Helsinki.
- BANNERT, ROBERT 1980: Svårigheter med svenskt uttal: invertering och prioritering. *Praktisk Lingvistik* 5. Institutionen för Lingvistik. Lunds universitet. Lund.
- BARCELOS, ANA M. F. – KALAJA, PAULA (eds.) 2011: Beliefs about SLA revisited. – *System* 39/3 s. 281-416.  
<http://www.sciencedirect.com/science/journal/0346251X>  
[Viitattu 18.11.2011.]
- BERG, MAARIT – SILFVERBERG, LEENA 1997: *Kato hei: puhekielen alkeet*. Finn Lectura. Helsinki.
- BESSONOFF, SALLI-MARJA – HÄMÄLÄINEN, EILA 2008: *Tilanteesta toiseen: A Finnish Course*. Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. Helsingin yliopisto. Helsinki.



- BETÁKOVÁ, LUCIE 1998: The importance of using the target language in the class room. – David Little, Leni Dam & Jenny Timmer (eds.), *Focus on learning rather than teaching: why and how?* s. 175–191. Papers from the IATEFL conference on learner independence, Kraków, 14–16 May 1998. Trinity College. Dublin.
- BOYD, SALLY 2001: Immigrant languages in Sweden. – Guus Extra & Durk Gorter (ed.), *The other Languages of Europe: Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives* s. 177–192. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.
- BRANCH, HANNELE 1998: Vaikeaa vai tärkeää? Suomen sanaston oppimisesta. – Riho Grünthal & Johanna Laakso (toim.), *Okeeta asijoo: Commentationes Fenno-Ugricae in honorem Seppo Suhonen sexagenarii 16.V.1998* s. 63–71. Suomalais-Ugrilaisen Seuran toimituksia 228. Helsinki.
- BROWN, H. DOUGLAS 2000: *Principles of language learning and teaching*. Fourth Edition. White Plains, Longmann. New York.
- BUTZKAMM, WOLFGANG – CALDWELL, JOHN A.W. 2009: *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Gunter Narr Verlag. Tübingen.
- CANALE, MICHAEL – SWAIN, MERRILL 1980: *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. – *Applied Linguistics* I s. 1–47.
- Cefling 2007–2009: Cefling – Linguistic Basis of the Common European Framework for L2 English and L2 Finnish.  
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/cefling/suom> [Viitattu 15.1.2011.]
- CHOMSKY, NOAM 1982 [1965]: *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology. The M.I.T. Press. Cambridge.
- CIMO 2011a: Ulkomaiset yliopistot, joissa voi opiskella suomea. <http://cimo.fi> [Viitattu 15.1.2011.]
- CIMO 2011b: Oppi- ja harjoituskirjoja sekä niiden sanastoja. <http://cimo.fi> [Viitattu 15.1.2011.]
- CIMO = Kansainvälisen yhteistyön ja liikkuvuuden keskus CIMO.
- COHEN, ANDREW D. 1987a: Using Verbal Reports in Research on Language Learning. – Claus Færch & Gabriele Kasper (ed.), *Introspection in Second Language Research* s. 82–95. Multilingual Matters. Clevedon.

- COHEN, ANDREW D. 1987b: Studying Learner Strategies: How We Get the Information. – Anita Wenden & Joan Rubin (ed.), *Learner Strategies in Language Learning* s. 31–40. Prentice Hall International. Englewood Cliffs, New Jersey.
- COOK, GUY 1999: *Language Play, Language Learning*. Oxford University Press. Oxford.
- CORDER, S. PIT 1976: Miten kielitiedettä sovelletaan. – Suomentanut Maria Vil-kuna. SKST 321. Pieksämäki.
- COWIE, A. P. 1998: Introduction. – A. P. Cowie (ed.), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications* s. 1–20. Clarendon Press. Oxford.
- CRYSTAL, DAVID 2003 [1980]: *A Dictionary of Linguistics & Phonetics*. Blackwell Publishing. Malden (Mass.).
- CSEPREGI, MÁRTA – WICHMANN, IRENE 1991: Unkarilaiset. – Johanna Laak-so (toim.), *Uralilaiset kansat: tietoa suomen sukukielistä ja niiden puhujista* s. 279–301. WSOY. Juva.
- DAHL, ÖSTEN – KARLSSON, FRED 1976: Verbien aspektit ja objektin sijanmer-kintä: vertailua suomen ja venäjän välillä. – *Sananjalka* 18 s. 28–52. Suo-men Kielen Seuran vuosikirja. Turku.
- DECONINCK, JULIE – BOERS, FRANK – EYCKMANS, JUNE 2010: Helping learners engage with L2 words. – *AILA Review* 23 s. 94–114.
- Dialogues of appropriation 2008–2011: dialogical perspectives to language learning and teaching. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/dialogues> [Viitattu 15.1.2011.]
- DUCKWORTH, ELEANOR 1986: Teaching As Research. – *Harvard Educational Review* 56 (4) s. 481–495.
- DUFVA, HANNELE 1992: Slipshod Utterances: A Study of Mislanguage. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 26. University of Jyväskylä. Jyväskylä.
- DUFVA, HANNELE 1993: Tiedätkö? Tajuatko? Oivallatko? Matkoja kielen ja kulttuurin sisään. – Liisa Löfman, Liisa Kurki-Suonio, Silja Pellinen & Jari Lehtonen (eds.), *The Competent Intercultural Communicator* s. 11–27. *AfinLAn vuosikirja* 51. Tampere.
- DUFVA, HANNELE 2004: The contribution of the Bakhtin Circle to the psychology of language. – Marja Nenonen (ed.), *Papers from the 30<sup>th</sup> Finnish Conference of Linguistics* s. 21–26. *Studies in Languages*, Vol. 39. University of Joensuu. Joensuu.

- DUFVA, HANNELE – LÄHTEENMÄKI, MIKA – ISOHERRANEN, SARI 1996: Elämää kielen kanssa: arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- DUŠKOVÁ, LIBUŠE 1983: On Sources of Errors in Foreign Language Learning. – Betty Wallace Robinett & Jacquelyn Schachter (eds.), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects* s. 215–239. The University of Michigan Press. Michigan.
- ELLIS, NICK C. 2008: Phraseology: The periphery and the heart of language. – Fanny Maunier & Sylviane Granger (eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching* s. 1–13. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.
- ELLIS, ROD 2008: *The Study of Second Language Acquisition*. Second Edition. Oxford University Press. Oxford.
- ERICSSON, K. ANDERS – SIMON, HERBERT A. 1980: Verbal Reports as Data. – *Psychological Review* 87 (3) s. 215–251.
- Eurooppalainen viitekehys 2003 [2001]: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. WSOY. Helsinki.
- EVK 2003 [2001] = Eurooppalainen viitekehys 2003 [2001].
- FADJUKOFF, PÄIVI 2007: Identity formation in adulthood. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 319. University of Jyväskylä. Jyväskylä.
- FÆRCH, CLAUS – KASPER, GABRIELE 1987a: From Product to Process – Introspective Methods in Second Language Research. – Claus Færch & Gabriele Kasper (ed.), *Introspection in Second Language Research* s. 5–23. *Multilingual Matters*. Clevedon.
- FÆRCH, CLAUS – KASPER, GABRIELE (ed.) 1987b: *Introspection in Second Language Research*. *Multilingual Matters*. Clevedon.
- FERRIS, DANA R. 2003: *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 1997: On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 285–300.
- FIRTH, ALAN – WAGNER, JOHANNES 1998: SLA property: No trespassing! – *The Modern Language Journal* 82 (1) s. 91–94.

- FISCHER, JOSEPH C. 2001: Action Research Rationale and Planning: Developing a Framework for Teacher Inquiry. – Gail Burnaford, Joseph Fischer & David Hobson (eds.), *Teachers Doing Research. The Power of Action Through Inquiry*. Second Edition s. 29–48. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah, New Jersey.
- GEREVICH-KOPTEFF, ÉVA – CSEPREGI, MÁRTA 1989: *Unkaria suomalaisille*. Finn Lectura. Loimaa.
- GIBSON, JAMES J. 1979: *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin Company. Boston.
- GRANGER, SYLVIANE 1998: Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. – A. P. Cowie (ed.), *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications* s. 145–160. Clarendon Press. Oxford.
- GROTJAHN, RÜDIGER 1987: On the Methodological Basis of Introspective Methods. – Claus Færch & Gabriele Kasper (ed.), *Introspection in Second Language Research* s. 54–81. Multilingual Matters. Clevedon.
- HAAPAKORPI, ARJA – PAASTO, PAULA 2008: Maisterit, farmaseutit ja lastentarhanopettajat työmarkkinoilla: vuonna 2002 Helsingin yliopistossa ylemmän korkeakoulututkinnon, farmaseutin ja lastentarhanopettajan tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työmarkkinoille viisi vuotta tutkinnon suorittamisen jälkeen. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 56. Yliopistopaino. Helsinki.
- HAKULINEN, AULI 1983 [1975]: Sanajärjestyksen eri tehtävistä. – Auli Hakulinen & Pentti Leino, *Nykysuomen rakenne ja kehitys* s. 295–304. Tietolipas 93. SKS. Pieksämäki.
- HAKULINEN, AULI – KARLSSON, FRED 1979: *Nykysuomen lauseoppia*. SKST 350. Jyväskylä.
- HAKULINEN, AULI – KALLIOKOSKI, JYRKI – KANKAANPÄÄ, SALLI – KANNER, ANTTI – KOSKENNIEMI, KIMMO – LAITINEN, LEA MAAMIES, SARI – NUOLIJÄRVI, PIRKKO 2009: Suomen kielen tulevaisuus: Kielipoliittinen toimintaohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7.  
<http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7> [Viitattu 16.9.2011.]
- HAKULINEN, AULI – KARLSSON, FRED – VILKUNA, MARIA 1996 [1980]: Suomen tekstilauseiden piirteitä: kvantitatiivinen tutkimus. Department of General Linguistics. University of Helsinki. Publications No. 6. Helsinki.
- HAKULINEN, LAURI 2000: *Suomen kielen rakenne ja kehitys*. 5., muuttamaton painos. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Vantaa.

- HALL, JOAN KELLY 1997: A Consideration of SLA as a Theory of Practice: A Response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 301–306.
- HALLENBERG, HELENA 1996: Arabian kieli ja kulttuuri. – Erik Geber (toim.), *Suomen kielen kontrastiivinen opas* s. 79–102. Opetushallitus. Helsinki.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994: *An Introduction to Functional Grammar*. Second Edition. Edvard Arnold. London.
- HALME, MAIJA-LIISA 2007: S2-oppijat johto-opin osaajina ja oppijoina. – Helena Sulkala, Maija-Liisa Halme & Hannakaisa Holmi (toim.), *Tutkielmia oppijankielestä III* s. 173–192. *Studia humaniora ouluensia* 5. Oulun yliopisto. Oulu University Press. Oulu.
- HALONEN, MIA 2009: Puhutun kielen variantit resurssina monikielisten koululaisien kirjoitelmissa. – *Virittäjä* 2009 s. 329–355.
- HALONEN, MIA – KOKKONEN, MARJA 2008: ”Loppu-ännät puuttuu!” ”Toivotaan sujuvaa puhetta!” Lapsi- ja aikuisoppijoiden kielenoppimis- ja arviointikontekstien erot. – Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.), *Suomen opetus, kielitaito ja tutkimus* s. 109–139. *Kakkoskieli* 6. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. Helsinki.
- HASSINEN, SIRJE 2002: Ollako kaksikielinen vai eikö olla? – *Virittäjä* 2002 s. 405–409.
- HAZĀNE, JULIA 2009: Latvialaiset opiskelijat suomen nominitaivutuksen oppijoina. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- HEIKKILÄ, SATU – MAJAKANGAS, PIRKKO 2008: *Hyvin menee! 1: Suomea aikuisille*. Otava. Keuruu.
- HEIKKINEN, HANNU L. T. – JYRKÄMÄ JYRKI 1999: Mitä on toimintatutkimus? – Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja* s. 25–62. Atena kustannus. Juva.
- HEIKKINEN, KIRSI 2009: Meissä kaikissa asuu laumasielu. – *Tiede-lehti* 6/2009. [http://www.tiede.fi/artikkeli/1068/kaikissa\\_meissa\\_asuu\\_laumasielu](http://www.tiede.fi/artikkeli/1068/kaikissa_meissa_asuu_laumasielu) [Viitattu 15.4.2012.]
- Helsingin yliopiston strategia 2007–2009: <https://alma.helsinki.fi/doclink/48863> [Viitattu 15.1.2011.]
- Helsingin yliopiston strategia 2010–2012: <https://alma.helsinki.fi/window/135703> [Viitattu 15.1.2011.]

- HESS, HANS-WERNER – CHAUDHURI, TUSHAR 2010: Prinzip Vernetzung: Stabilisierung und Dynamisierung beim Fremdsprachenlernen. – *Fremdsprache Deutsch* 42/2010 s. 23–28.
- HINTIKKA, ANNA-MAIJA 1993: Ääntäminen – kielen opetuksen punainen lanka. Ulpu. – *Ulkomaalaisopettajien puheenvuoroja* 1/1993 s. 12–13. Opetushallituksen kieli- ja kulttuurivähemmistöjen aikuiskoulutusryhmä. Helsinki.
- HINTIKKA, ANNA-MAIJA – HÄMÄLÄINEN, EILA 1994: Suomea ulkomaalaisen suuhun. – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen* s. 137–161. Korkeakoulujen kielikeskuksen toimitteita n:o 4. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä.
- HIRVONEN, PEKKA 1970: Finnish and English Communicative Intonation. Turun yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja No. 8. Turku.
- HOLLIDAY, ADRIAN 1994: *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press. Cambridge.
- HYMES, DELL H. 1971: On Communicative Competence. – J.B. Pride & Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* 1972 s. 269–293. Penguin Books. Harmondsworth.
- HYVÄRINEN, RIITTA 2010: Onko eläinkin hän? – *Kielikello* 4/2010 s. 8.
- HÄKKINEN, KAISA 1990: Mistä sanat tulevat: suomalaista etymologiaa. *Tietolipas* 117. SKS. Helsinki.
- HÄMÄLÄINEN, EILA 1982: Suomen opettaminen vieraana kielenä: kokemuksia ja ongelmia. – Fred Karlsson (toim.), *Suomi vieraana kielenä* s. 147–161. WSOY. Juva.
- HÄMÄLÄINEN, EILA 1988: *Aletaan! Suomen kielen oppikirja vasta-alkajille*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Hakapaino Oy. Helsinki.
- HÄMÄLÄINEN, EILA 1989: *Jatketaan! Suomen kielen oppikirja alkeet osaaville*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Hakapaino Oy. Helsinki.
- HÄMÄLÄINEN, EILA 1993: Miten opettaa kielioppia kielioppiin tottumattomille? – Luento Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen Suomi vieraana kielenä -täydennyskoulutusohjelmassa 15.1.1993.
- HÄMÄLÄINEN, EILA 1994: Partitiivia pitkin ja poikin – suomenoppijan partitiiviongelmia. – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), *Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen* s. 23–36. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 4. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

- HÄMÄLÄINEN, EILA 1996: ”Sitä oli mielenkiintoinen asiaa”: subjektin, objektin ja predikatiivin opettamisesta. – Marjut Vehkanen (toim.), Suomi toisena/vieraana kielenä – ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista s. 28–35. Edita. Helsinki.
- IKOLA, OSMO 1964: Lauseopin kysymyksiä: tutkielmia nykysuomen syntaksin alalta. Tietolipas 26. Toinen painos. SKS. Helsinki.
- IKOLA, OSMO – PALOMÄKI, ULLA – KOITTO, ANNA-KAISA 1989: Suomen murteiden lauseoppia ja tekstikielioppia. SKST 511. Helsinki.
- INGO, RUNE 2000: Suomen kieli vieraan silmin. Vaasan yliopiston käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmän julkaisut n:o 26. Vaasa.
- ISK 2004 = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: Iso suomen kielioppi. SKST 950. Helsinki.
- ITKONEN, ESA 1996: Maailman kielten erilaisuus ja samuus. Gaudeamus. [Ei painopaikkaa.]
- ITKONEN, TERHO 1976: Erään sijamuodon ongelmia. – Suomalainen tiedeakatemia: esitelmät ja pöytäkirjat 1974 s. 173–217. Helsinki.
- ITKONEN, TERHO – MAAMIES, SARI 2007: Uusi kieliopas. 4., tarkistettu painos. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- JACKENDOFF, RAY S. 1985 [1983]: Semantics and Cognition. Second printing. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts – London, England.
- JAMES, CARL 1998: Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis. Longman. London.
- JANTUNEN, JARMO HARRI 2009: *Minulla on aivan paljon rahaa* – fraseologiset yksiköt suomen kielen opetuksessa. – Virittäjä 2009 s. 356–381.
- JÄPPINEN, TUULA 2010a: Suomi (S2) korkeakoulutettujen työssä – Millainen kielitaito riittää? – Mikel Garant & Mirja Kinnunen (toim.), AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2010 nro 2 s. 4–16.  
<http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/index> [Viitattu 1.2.2011]
- JÄPPINEN, TUULA 2010b: Kotimaisten kielten opetus korkeakoulujen kansainvälisille tutkinto-opiskelijoille ja vastavalmistuneille. – Muistio 8.10.2010. KOTI-hanke, Helsinki Education and Research Area HERA.
- JÄPPINEN, TUULA 2011: Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. – Puhe ja kieli 4/2011 s. 193–214.

- JÄÄMERI, HANNELE 1999: Suomi sujuu. – Suomen Kuvalehti 9.7.1999 s. 34–35.
- KAIIVAPALU, ANNEKATRIN 2005: Lähdekieli kielenoppimisen apuna. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2391-6> [Viitattu 15.1.2011.]
- KAIIVAPALU, ANNEKATRIN 2006: Lähdekieli oppimisen apuna. – Virittäjä 2006, verkkoliite.  
[http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/kaivapalu2\\_2006.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/kaivapalu2_2006.pdf)  
 [Viitattu 7.8.2011.]
- KALLIOKOSKI, JYRKI 1996: Puhe, kirjoitus, tekstilajin normit ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Helena Ruuska & Sanna-Marja Tuomi (toim.), Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyyteen s. 107–119. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLII. Äidinkielen opettajain liitto. Helsinki.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2000: Monikielinen suomi ja suomen kielen tutkimus: Virkaanastujaisesitys Helsingin yliopistossa 13. lokakuuta 1999. – Virittäjä 2000 s. 71–76.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2005: Moniäänisyys ja koherenssi suomea toisena kielenä kirjoittavien teksteissä. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), Referointi ja moniäänisyys s. 224–257. Tietolipas 206. SKS. Helsinki.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2006: Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), Genre – tekstilaji s. 241–265. Tietolipas 213. SKS. Helsinki.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2009: Suomi toisena ja vieraana kielenä -tutkimus tänään. – Ulkomaisten yliopistojen Suomen kielen ja kulttuurin neuvottelukunnan UKANin 40-vuotisjuhlaesitys 14.8.2009.
- KANGASNIEMI, HEIKKI 1998: Suomen kielen tikapuut: kielioppi- ja harjoituskirja, alkeistaso 1. Oppimateriaalia 8:1. Tampereen yliopiston kielikeskus. Tampere.
- KARLSSON, FRED 1976: Finskans struktur. LiberLäromedel. Lund.
- KARLSSON, FRED 1978a: Finsk grammatik. SKST 339. Helsinki.
- KARLSSON, FRED 1978b: Nominaalilausekkeen tematiikka ja eksistentiaalilauseiden ongelma. – Alho Alhoniemi, Jussi Kallio, Mauno Koski, Päivi Rintala & Kalevi Wiik (toim.), Rakenteita: juhlakirja Osmo Ikolan 60-vuotispäiväksi 6.2.1978 s. 293–305. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 6. Turku.
- KARLSSON, FRED 1982a: Suomen peruskielioppi. SKST 378. Pieksämäki.



- KARLSSON, FRED 1982b: Kieliteorian relevanssi suomen kielen opetukselle. – Fred Karlsson (toim.), Suomi vieraana kielenä s. 89–114. WSOY. Juva.
- KARLSSON, FRED 1983: Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. WSOY. Juva.
- KARLSSON, FRED 1995a: Normit, kielenkäyttö ja kieliopit. – Jan Rydman (toim.), Tutkimuksen etulinjassa s. 161–172. WSOY. Porvoo.
- KARLSSON, FRED 1995b: Suomi vieraana kielenä. Esitelmä Suomi vieraana/toisena kielenä yhdistyksen vuosikokouksessa 25.3.1995.
- KARLSSON, FRED 1998: Yleinen kielitiede. Yliopistopaino. Helsinki.
- KARLSSON-FÄLT, CAROLA 2010: Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston luomista haasteista. *Annales Universitatis Turkuensis C* 303. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4326-5> [Viitattu 15.1.2011.]
- KARPINSKA, ANNA 2003: Suomea vieraana kielenä opiskelevien käsityksiä suomen puhekielestä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KASPER, GABRIELE 1997: ”A” Stands for Acquisition: A Response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 307–312.
- Kieli ja sen kieliopit 1994: opetuksen suuntaviivoja. Opetusministeriö. Painatuskeskus. Helsinki.
- Kielipalvelut 2012: Suomen kielen kurssien tavoitteet ja sisällöt. <http://www.helsinki.fi/kksc/language.services/suomi.html> [Viitattu 15.1.2012.]
- Kielitoimiston sanakirja: <https://alma.helsinki.fi/window/43166> [Viitattu 15.1.2011.]
- KENTTÄLÄ, MARJUKKA 1997: Kieli käyttöön – suomen kielen alkeisoppikirja. Yliopistopaino. Helsinki.
- KENTTÄLÄ, MARJUKKA 2000: Kieli käyttöön – suomen kielen jatko-oppikirja. Yliopistopaino. Helsinki.
- KENTTÄLÄ, MARJUKKA 2008: Peruskurssin käyneiden suomenoppijoiden lauseet: lausetyyppianalyysi. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- KERYELL, GAËLA 2004: Language of 'Us', language of 'Others': the prohibition on transcending established diglossia. – Celebrating the Second 10 Workshops: Contexts, Signposts, Words s. 118–126. The Communication Skills Workshop. Vaba Maa Ltd. Estonia.
- KM 1994 = Kieli ja sen kieliopit 1994: opetuksen suuntaviivoja. Opetusministeriö. Painatuskeskus. Helsinki.
- KOIVISTO, HELINÄ 1990: Oppimiskynnykset ulkomaalaisten suomen kielen opiskelussa. – Jorma Tommola (toim.), Foreign language comprehension and production/Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen s. 27–33. AfinLAN vuosikirja 48. Turku.
- KOIVISTO, HELINÄ 1994: Ulkomaalaissuomen syntaksia. Folia Fennistica & Linguistica. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 17. Tampere.
- KOIVUSALO, ESKO 1986: Mitkä ryhmät yhteiskunnassa ovat tähän saakka puhuneet kirjakieltä? – Kielikello 2/1986 s. 8–11.
- KOKKONEN, MARJA 2007: Vaatimuksena sujuva suomi. – Virittäjä 2007 s. 253–261.
- KOKKONEN, MARJA – TANNER, JOHANNA 2008: Kielitiedosta kielitaitoon. – Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.), Suomenopetus, kielitaito ja tutkimus s. 9–19. Kakkoskieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. Helsinki.
- KOLEHMAINEN, TARU 2008: Kirjoituksen kompurointia. – Helsingin Sanomat 20.8.2008, Kulttuuri C2, Kieli-ikkuna.
- KORHONEN, MIKKO 1991: Uralin tällä ja tuolla puolen. – Johanna Laakso (toim.), Uralilaiset kansat: tietoa suomen sukukielistä ja niiden puhujista s. 20–48. WSOY. Juva.
- KORHONEN, MIKKO 1993: Kielen synty. – Toimittanut Ulla-Maija Kulonen. WSOY. Juva.
- KORHONEN, RIITTA 2011: Oi aikoja, oi tempuksia! – Muutamia kysymyksiä aikamuodoista. Kielikello 3/2011 s. 4–7.
- KORHONEN, SEIJA 2001: Suomen kielen solmukohdat – suomi toisena/vieraana kielenä. Licensiaatintyö. Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen laitos, itämerensuomalaiset kielet.
- Korpustutkimus oppijankielen kielikohtaisista ja universaaleista ominaisuuksista 2006–2012: <http://www oulu.fi/hutk/sutvi/oppijankieli/tutkimus> [Viitattu 15.1.2011.]

- KOTILAINEN, LARI 2009: Suomensuojelija: ohjekirja kielen pelastamiseen. WSOY. Helsinki.
- KRASHEN, STEPHEN D. 1986 [1985]: The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman. New York.
- KRASHEN, STEPHEN D. 1989: We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. – The Modern Language Journal 73 (4) s. 440–464.
- KRISTIANSEN, IRENE 1996: Tehokkaita oppimisstrategioita kognitiivisen psykologian tutkimustuloksiin pohjautuen. – Marjut Vehkanen (toim.), Suomi toisena/vieraana kielenä – ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Oy Edita Ab. Helsinki.
- KRISTIANSEN, IRENE 1998: Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkkinä kielet. Opetushallitus. WSOY. Porvoo.
- KULMALA, ELLI 2011: Toisen kielen oppijan identiteetti ja arkielämän vuorovaikutustilanteet – tapaustutkimus viiden maahanmuuttajanaisten suomen kielen oppimisesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisien ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos.
- KUPARINEN, KRISTIINA 1998: Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- KUPARINEN, KRISTIINA 2001: Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. – Peija-Riikka Piiparinen-Rintaluoma (toim.), Suomi toisena kielenä ja variaatio. Kakkoskieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- KURHILA, SALLA 2009: Vuorovaikutus ja kielitaito. – Esitelmä KOTI-hankkeen (Helsinki Education and Research Area HERA) seminaarissa 4.6.2009.
- LAAKSONEN, KAINO – LIEKO, ANNELI 1992: Suomen kielen äänne ja muotooppi. 2., korjattu painos. Finn Lectura. Loimaa.
- LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA – PIETIKÄINEN, SARI – DUFVA, HANNELE (toim.) 2002: Moniääninen Suomi: Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- LAIHONEN, PETTERI 2008: Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach. – Journal of Sociolinguistics 12/5 s. 668–693.  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9841.2008.00387.x/full>  
 [Viitattu 1.10.2012.]

- LANTOLF, JAMES P. – THORNE, STEVEN L. 2009 [2006]: Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford University Press. Oxford.
- LAPPALAINEN, HANNA 2010: *Se ja hän* puhutussa kielessä. – Kielikello 4/2010 s. 4–7.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE 1997: Chaos/complexity science and second language acquisition. – Applied Linguistics 18/2 s. 141–165.  
<http://applied.oxfordjournals.org.libproxy.helsinki.fi/content/18/2/141.full.pdf+html> [Viitattu 1.9.2011.]
- LARSEN-FREEMAN, DIANE 2004 [2001]: Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. – Claire Kramsch (ed.), Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives s. 34–46. Advances in Applied Linguistics. Continuum. London.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE – LONG, MICHAEL H. 1993 [1991]: An Introduction to Second Language Acquisition Research. Longman. London and New York.
- LATOMAA, SIRKKU 1993: Mitä hyötyä on oppijoiden kielitaustan tuntemisesta? – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen s. 9–31. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita, n:o 1. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä.
- LATOMAA, SIRKKU – TUOMELA, VELI 1993: Suomi toisena vai vieraana kieleinä. – Virittäjä 1993 s. 283–245.
- LAUFER, BATIA 2000: Avoidance of idioms in a second language: the effect of L1–L2 degree of similarity. – Studia Linguistica 54 s. 186–196.
- LAURANTO, YRJÖ 1995a: Normi, rekisteri ja S2-opetus. – Virittäjä 1995 s. 261–263.
- LAURANTO, YRJÖ 1995b: Paikallissijojen funktioiden oppiminen ja opetus: espanjankielisten oppijoiden paikallissijojen käytön tarkastelua konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LAURANTO, YRJÖ 1995c: Elämän suolaa: suomen kielen alkeita 1. Kielikeskusmateriaalia 112. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- LAURANTO, YRJÖ 1996: Elämän suolaa: suomen kielen alkeita 2. Kielikeskusmateriaalia 112. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

- LAURANTO, YRJÖ 1997a: Ensi askeleita paikallissijojen käyttöön: espanjankielisten suomenoppijoiden sisä- ja ulkopaikallissijat konseptuaalisen semantiikan näkökulmasta. Kakkoskieli 2. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- LAURANTO, YRJÖ 1997b: Nähdä siten pääovesa. Espanjankielinen oppija ja suomen paikallissijat. Licensiaatintyö. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- LAURANTO, YRJÖ 2007: Aikaan viittaaminen ja suomen tempusjärjestelmä. – XXXIV Kielitieteen päivät Oulussa 24.–25.5.2007: abstraktikirja s. 57–58. <http://www.oulu.fi/kielitieteenpaivat2007/Abstraktit.pdf> [Viitattu 15.1.2011.]
- LAURANTO, YRJÖ – MÄNTYENEN, ANNE 2008: Suomen menneen ajan tempukset ja kertominen toimintana. – Esitelmä AFinLA:n syyssymposiumissa 14.–15.11.2008 Helsingissä.
- LAURANTO, YRJÖ – PARVIAINEN, AIRA – RAINÓ PÄIVI 1993: Morfologiaa vai fraaseja vai molempia? Onko vain yksi tapa opettaa suomea? – Kieliposti 4/1993 s. 38–40.
- LAURILA, MARIA – SEPPÄNEN, ANU 1997: Vaikean kielen kangistamat: suomalainen vaikenee mieluummin kuin paljastaa kielitaitonsa puutteet. – Helsingin Sanomat 22.9.1997.
- LAURINEN, LEENA 1990: Suomea ulkomaalaisille ja vierasta kieltä suomalaisille: Miten selvitä sijasuhteiden viidakossa? – Jorma Tommola (toim.), Foreign language comprehension and production/Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen s. 35–70. AFinLAn vuosikirja 1990. Turku.
- LAURY RITVA 1996: Sen kategoriasta – onko suomessa jo artikkeli? – Virittäjä 1996 s. 162–181.
- LEHIKONEN, LAILA 1994: Suomea ennen ja nyt: suomen kielen kehitys ja vaihtelu. Finn Lectura. Loimaa.
- LEHMUSVAARA, TIINA (toim.) 2007: Kielisiltoja maailmalle: suomen kielen ja kulttuurin opetus ulkomaisissa yliopistoissa. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. Helsinki.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: Puheen suuntia luokkahuoneessa: oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnille. Unigrafia Oy. Helsinki.

- LEHTONEN, JAAKKO 1978: Suomen oikeinkirjoituksen periaatteesta. – Alho Alhoniemi, Jussi Kallio, Mauno Koski, Päivi Rintala & Kalevi Wiik (toim.), Rakenteita: juhla kirja Osmo Ikolan 60-vuotispäiväksi 6.2.1978 s. 51–66. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 6. Turku.
- LEHTONEN, JAAKKO – SAJAVAARA, KARI – MAY, ANTHONY 1977: *Spoken English: The Perception and Production of English on a Finnish-English Contrastive Basis*. Gummerus. Jyväskylä.
- LEINO, PENTTI 1983 [1981]: Ajaako suomen kieli ajattelemaan suomalaisesti? – Auli Hakulinen & Pentti Leino (toim.), *Nykysuomen rakenne ja kehitys* s. 190–208. Tietolipas 93. SKS. Pieksämäki.
- LEINO, PENTTI 1991: Lauseet ja tilanteet: suomen objektin ongelmia. *Suomi* 160. SKS. Vaasa.
- LEINO, PENTTI 1992: Ylioppilasaineiden kielivirheet: Mistä ne kertovat? – Anita Julin, Kaija Parko, Pirkko Tiuraniemi & Sakari Viinamäki (toim.), *Ylioppilasaineita 1992* s. 170–188. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Äidinkielen opettajien liitto. Helsinki.
- LEINO, PENTTI 1993: Polysemia – kielen moniselitteisyys. *Kieli* 7. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- LEINO, PENTTI – HELASVUO, MARJA-LIISA – LAUERMA, PETRI – NIKANNE, URPO – ONIKKI, TIINA 1990: Suomen paikallissijat konseptuaalisessa semantiikassa. *Kieli* 5. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- LEIWO, MATTI 1977: Kielitieteellisiä näkökohtia viivästyneestä kielenkehityksestä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä
- LEKI, ILONA 1992: *Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers*. Boynton/Cook Publishers. Portsmouth, New Hampshire.
- LEPPÄNEN, VELI-PEKKA 2010: Leo Tolstoi – suomalaisen taiteen ensimmäinen Taata? – Helsingin Sanomat 15.7.2010, Kulttuuri.
- LEPÄSMAA, ANNA-LIISA 1993: Vierassuomen opettamisesta. – *Kieliposti* 3/1993 s. 20–22.
- LEPÄSMAA, ANNA-LIISA 1996: Verbien ja paikansijojen dynaamisuudesta. – Marjut Vehkanen (toim.), *Suomi toisena/vieraana kielenä – ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista* s. 53–62. Edita. Helsinki.
- LEPÄSMAA, ANNA-LIISA – LIEKO, ANNELI – SILFERBERG, LEENA 1996: Miten sanoja johdetaan: suomen kielen johto-oppia. *Finn Lectura*. Helsinki.

- LEPÄSMAA, ANNA-LIISA – SILFVERBERG, LEENA 1987: Suomen kielen alkeisoppikirja. Finn Lectura. Helsinki.
- LIDDICOAT, ANTHONY 1997: Interaction, Social Structure, and Second Language Use: A Response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 312–317.
- LIEKO, ANNELI 1992: Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille. Finn Lectura. Loimaa.
- LIEVEN, ELENA – BEHRENS, HEIKE – SPEARERS, JENNIFER – TOMASELLO, MICHAEL 2003: Early syntactic creativity: a usage-based approach. – *Journal of Child Language* 30 s. 333–370.
- LILIUS, MUDDLE SUZANNE 1996: Puhuminen on iloa ja taitoa. – Erik Geber (toim.), Suomen kielen kontrastiivinen opas s. 103–133. Opetushallitus. Helsinki.
- LINDELL, ANNAKAISA 2008: Opettajan korjaava palaute suomi toisena kielenä -opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- LINELL, PER 1982: The Written Language Bias in Linguistics. SIC 2. University of Lindköping. Studies in Communication. Department of Communication Studies. Lindköping.
- LONG, MICHAEL H. 1997: Construct Validity in SLA Research: A Response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 318–323.
- LUNENBERG, MIEKE – PONTE, PETRA – VAN DE VEN, PIET-HEIN 2007: Why Shouldn't Teachers and Teacher Educators Conduct Research on their Own Practices? An Epistemological Exploration. – *European Educational Research Journal* 6 (1) s. 13–23.
- LÄHDEMÄKI, EEVA 1995: Mikä meni pieleen? Ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa. Fennistica 11. Åbo Akademi. Finska institutionen. Turku.
- LÄHTEENMÄKI, MIKA 2002: Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Vološinov. – Hannele Dufa & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* s. 179–200. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- MANSONEN, VIRPI 2003: Sanasto, opettaja ja kielenoppija. – Marjo Mela & Pirjo Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen: Opas opettajille*. SKS. Helsinki.

- MacWHINNEY, BRIAN 1990: Psycholinguistics and Foreign Language Acquisition. – Jorma Tommola (toim.), Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen s. 71–87. AFinLA:n vuosikirja 1990. Turku.
- MARTIN, MAISA 1993: Säännöt ja tunteet – kielenoppijoiden kuvaukset taivutusprosessista tutkimusaineistona. – Liisa Löfman, Liisa Kurki-Suonio, Silja Pellinen & Jari Lehtonen (eds.), The competent intercultural communicator s. 49–65. AFinLAn vuosikirja 1993. Tampere.
- MARTIN, MAISA 1995a: The Map and the Rope: Finnish Nominal Inflection as a Learning Target. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38. University of Jyväskylä. Jyväskylä.
- MARTIN, MAISA 1995b: Kuka osaa suomea? – *Virittäjä* 1995 s. 554–559.
- MARTIN, MAISA 1996a: Ötökät ekosysteemissä eli taivutusmuodot tutkijan kourissa. – Helena Ruuska & Sanna-Marja Tuomi (toim.), Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyyteen s. 91–95. ÄOL:N vuosikirja XLII. Äidinkielen opettajien liitto. Helsinki.
- MARTIN, MAISA 1996b: Olli, minä ja verbit. – Sirkka-Liisa Hahmo & Osmo Nikkilä (toim.), Vieraan ymmärtäminen: kirjoituksia kielestä ja kulttuurista s. 24–32. SKST 656. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Vaasa.
- MARTIN, MAISA 1999: Suomi toisena ja vieraana kielenä. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), Kielenoppimisen kysymyksiä: soveltavan kielen tutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 1 s. 157–178. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- MARTIN, MAISA 2007a: A square peg into a round hole? Fifteen years of research into Finnish as a second language. – Nordand: Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning 2 (1) s. 63–85.
- MARTIN, MAISA 2007b: Muutoksen tuulet – Suomen kielen ja kulttuurin opetuksen tulevaisuudennäkymiä. – Tiina Lehmusvaara (toim.), Kielisiltoja maailmalle: suomen kielen ja kulttuurin opetus ulkomaisissa yliopistoissa s. 21–37. Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO. Art-Print. Helsinki.
- MARTIN, MAISA 2009: Yhteistä ja erityistä – Johdantoa teemanumeron kirjoituksiin. – *Virittäjä* 2009 s. 321–328.
- MARTIN, MAISA – PALVIAINEN, ÅSA 2011: Toisen kielen kehitys – järjestystä vai kaaosta? – Esitelmä KOTI-hankkeen (Helsinki Education and Research Area HERA) seminaarissa 1.6.2011.
- MATTILA, KALLE 1996: Itä- ja Kaakkois-Aasian kielet. – Erik Geber (toim.), Suomen kielen kontrastiivinen opas s. 135–163. Opetushallitus. Helsinki.



- McNIFF, JEAN 1995 [1988]: Action research: principles and practice. Routledge. London.
- METSLANG, HELLE 1994: Kielet ja kontrastit. – Temporal relations in the predicate and the grammatical system of Estonian and Finnish s. 207–230. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 39. Oulun yliopisto. Oulu.
- MIELIKÄINEN, AILA 1990 [1986]: Nykysuomen muuttuvat murrerajat. – Seija Aalto, Auli Hakulinen, Klaus Laalo, Pentti Leino & Anneli Lieko (toim.), Kielestä kiinni s. 234–242. Tietolipas 113. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- MLJ 2007 = The Modern Language Journal 91, Focus Issue.
- MOSIN, M.V. – BAJUŠKIN, N.S. 1983: Ersämordvan oppikirja. – Suomentanut ja toimittanut Eino Koponen. Apuneuvoja suomalais-ugrilaisien kielten opin-toja varten VIII. Suomalais-Ugrilainen Seura. Helsinki.
- MUIKKU-WERNER, PIRKKO 2001: “Literatuura” ja “opettajakuolutus” – suomenoppijat sanataitureina. – Mirja-Liisa Charles & Pirjo Hiidenmaa (toim.), Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta s. 80–107. AFinLAn vuosikirja 2001. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0781-0318/2001/59/literatu.pdf> [Viitattu 10.1.2012.]
- MURPHY, TIM 1994 [1992]: Need an ideal conversation partner? Try a nonnative! – Tempus 4/94 s. 18–19. Suomen kielenopettajien liitto.
- MÄÄTTÄ, TUIJA 2010: Oppijankielen tutkimushanke. – Sutina 1/2010. Suomi toisenä kielenä -opettajat ry:n jäsenlehti s. 18–20.
- NAKAO, SEIGO 1998: Japanese-English English-Japanese Dictionary. Random House. New York.
- NIIRANEN, LEENA 2008: Effects of learning contexts on knowledge of verbs: lexical and inflectional knowledge of verbs among pupils learning Finnish in Northern Norway. University of Tromsø, Faculty of Humanities, Department of Language and Linguistics. <http://www.uit.no/munin/handle/10037/2109/thesis.pdf?sequence=1> [Viitattu 5.7.2011.]
- NIKOLAEV, ALEXANDRE 2011: Suomen nominien taivutusjärjestelmän produktiivisuudesta: Korpuslingvistisiä ja kokeellisia tutkimuksia. <http://www.uef.fi/alumnikirje/vaitostiedotteita#V10> [Viitattu 8.7.2011.]
- NIKOLAEV, ALEXANDRE – NIEMI, JUSSI 2005: Suomen nominien taivutuksesta: rytmi-, sivupaino- ja agglutinaatiohypoteesien testausta. – Virittäjä 2005 s. 482–505.

- NISSILÄ, LEENA 2011: Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja niiden rektioiden oppimiseen. Acta Universitas Ouluensis. B Humaniora 99. Oulun yliopisto. Oulu.  
<http://herkules oulu.fi/isbn9789514296161/isbn9789514296161.pdf>  
 [Viitattu 25.11.2011.]
- NISSILÄ, LEENA – KUPARINEN, KRISTIINA 2011: Suomen kielen opetus kotoutumiskoulutuksessa. – Kristel Kivisik, Helene Mentula & Leena Nissilä (toim.), Opas aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutukseen s. 25–36. Opetushallitus. Helsinki.
- NORTON, BONNY 2000: Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Chance. Longman. Harlow.
- NUMMENNAHO, PIRJO 1993: Suomen kielen sanaston opettamisesta italialaisille. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), Suomeksi maailmalla: kirjoituksia Suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta s. 35–40. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki.
- NUUTINEN, OLLI 1977: Suomea suomeksi 1. SKST 338. Vaasa.
- NUUTINEN, OLLI 1978: Suomea suomeksi 2. SKST 338. Vaasa.
- NUUTINEN, OLLI 1983: Suomen opettaminen muunkielisille. – Raija Ruusuvuori (toim.), Kielemme tuntemus: näkökulmia suomen kielen tutkimukseen ja opetukseen s. 229–246. ÄOL:N vuosikirja XXX. Äidinkielen opettajien liitto. Helsinki.
- NUUTINEN, OLLI 1994: Hetkisen pituus ja muita kirjoituksia kielestä. Tietolipas 128. SKS. Tampere.
- NUUTINEN, OLLI 1996: Kielen oppikurssin laatimisesta. – Marjut Vehkanen (toim.), Suomi toisena/vieraana kielenä – ajatuksia kielestä, kulttuurista, metodeista s. 11–20. Edita. Helsinki.
- OJANIEMI, SIRKKA 1996: Venäjän kieli suomen oppimisen kannalta. – Erik Geber (toim.), Suomen kielen kontrastiivinen opas s.15–35. Opetushallitus. Helsinki.
- Opetushallitus 2011: Yleiset kielitutkinnot.  
[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset\\_kielitutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot)  
 [Viitattu 15.1.2011.]
- PAJUNEN, ANNELI 1999: Suomen verbirektiosta: verbin argumenttirakenteen valinnasta. Yleisen kielitieteen julkaisuja 1. Åbo Akademis tryckeri. Åbo.

- PAJUNEN, ANNELI 2002: Suomen kieli maailman kielten joukossa: Virkaanastujaisesitys Tampereen yliopistossa 22. toukokuuta 2002. – Virittäjä 2002 s. 563–569.
- PAJUNEN, ANNELI – PALOMÄKI, ULLA 1984: Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta 1. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 30. Helsinki.
- PAJUNEN, ANNELI – PALOMÄKI, ULLA 1985: Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta 2. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 31. Helsinki.
- PALOPOSKI, PÄIVI 1999: Puolan kielioppi. Finn Lectura. Helsinki.
- PALVIAINEN NORDQVIST, ÅSA – MARTIN, MAISA 2008: Kun ei toimii – När det fungerar inte: negaation hallinta taitotason osoittimena oppijansuomessa ja -ruotsissa. – Esitelmä AFinLan syyssymposiumissa Helsingissä 14.–15.11.2008.  
[https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/cefling/en/pub/index\\_html#2008](https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/cefling/en/pub/index_html#2008)  
[Viitattu 15.1.2011.]
- PARIBAKHT, T. SIMA – WESCHE, MARJORIE 1997: Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. – James Coady & Thomas Huckin (eds.), Second language vocabulary acquisition s. 174–200. Cambridge University Press. Cambridge.
- PARRY, KATE 1991: Building a Vocabulary Through Academic Reading. – Tesol Quarterly, Volume 25/Number 4 s. 629–653.
- PAUNONEN, HEIKKI 1990 [1982]: Muuttuvat puhe-suomen muodot. – Seija Aalto, Auli Hakulinen, Klaus Laalo, Pentti Leino & Anneli Lieko (toim.), Kielestä kiinni s. 209–233. Tietolipas 113. SKS. Helsinki.
- PAUNONEN, HEIKKI 1995: Suomen kieli Helsingissä: huomioita Helsingin puhekielen historiallisesta taustasta ja nykyvariaatiosta. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- PENTTILÄ, AARNI 1963: Suomen kielioppi. Toinen, tarkistettu painos. WSOY. Porvoo.
- PIENEMANN, MANFRED 1998: Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Studies in Bilingualism 15. John Benjamins Publishing Co. Amsterdam.
- PIIPARINEN-RINTALUOMA, PEIJA-RIIKKA 2001: Ruotsinkielisten nuorten puhe-suomen variaatioista. – Peija-Riikka Piiparinen-Rintaluoma (toim.), Suomi toisena kielenä ja variaatio s. 87–170. Kakkoskieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.

- POOL, RAILI 1996: Eesti keele verbireksioone. Tartu Ülikooli Kirjastus. Tartu.
- POOL, RAILI 2007: Keeleõppijate vältimisstrateegiatest eesti keele täis- ja osasihtise näitel.– Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 3 s. 235–252.
- POOL, RAILI – VAIMANN, ELLE 2005: Vead kõrgtasemel eesti keele kõnelejate kirjalikus keelekasutuses. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 1 s. 115–136.
- POULISSE, NANDA 1997: Some Words in Defense of the Psycholinguistic Approach: A Response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 324–328.
- PRESTON, DENNIS R. 1996: Whaddayaknow?: The Modes of Folk Linguistic Awareness. – *Language Awareness* Vol 5:1 s. 40–74.
- PRESTON, DENNIS R. 2002: Language with an Attitude. – J.K.Chambers, Peter Trudgill & Natalie Schilling-Estes (ed.), *The Handbook of Language Variation and Change* s. 40–66. Blackwell Publishing. Malden, USA; Oxford, UK.
- PÄLLI, PEKKA – LATOMAA, SIRKKU 1997: Aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen taito: maahanmuuttajakoulutuksen arviointia. Opetushallitus. Hakapaino Oy. Helsinki.
- PÖYHÖNEN, SARI – TARNANEN, MIRJA – KYLLÖNEN, TEIJA – VEHVILÄINEN, EEVA-MAIJA – RYNKÄNEN, TATJANA 2009: Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa: tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- PÖYHÖNEN, SARI – TARNANEN, MIRJA – VEHVILÄINEN, EEVA-MAIJA – VIRTANEN, AIJA – PIHLAJA, LENITA 2010: Osallisena Suomessa: kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylän yliopisto/Soveltavan kielentutkimuksen keskus & Suomen Kulttuurirahasto. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- RAANAMO, ANNA-MAIJA 1997a: Katsaus ulkomaanlehtori- ja kielikurssitoimintaan. – Anna-Maija Raanamo & Paula Tuomikoski (toim.), *Kielisillan rakentajat* s. 10–20. Opetusministeriö. Edita. Helsinki.
- RAANAMO, ANNA-MAIJA 1997b: Miksi ulkomaalainen opiskelee suomen kieltä? – Anna-Maija Raanamo & Paula Tuomikoski (toim.), *Kielisillan rakentajat* s. 73. Opetusministeriö. Edita. Helsinki.
- RAESTE, JUHA-PEKKA 2009: Maahanmuutto on monelle rakkausjuttu. – *Helsingin Sanomat* 30.8.2009, A6.

- RANUA, MINNA-MARI – RUOTSALAINEN, MARGIT 2007: Syntaktisten virheiden vertailua suomi toisena ja suomi vieraana kielenä oppijoiden teksteissä. – Helena Sulkala, Maija-Liisa Halme & Hannakaisa Holmi (toim.), Tutkielmia oppijankielestä III s. 149–172. *Studia humaniora ouluensia* 5. Oulun yliopisto. Oulu University Press. Oulu.
- RAMPTON, BEN 1997: Second Language Research in Late Modernity: A Response to Firth and Wagner. – *The Modern Language Journal* 81 (3) s. 329–333.
- RAMPTON, BEN 2005: *Crossing: Language & Ethnicity among Adolescents*. St. Jerome Publishing. Manchester, UK & Northampton, USA.
- RAUSTE-von WRIGHT, MAIJALIISA – von WRIGHT, JOHAN 1997 [1994]: *Oppiminen ja koulutus*. WSOY. Juva.
- RAUTIO, PÄIVI – MARTIN, SANNA 2000: Virolaisten suomenopettajien sanajärjestysongelmat suomenkielisissä kirjoitelmissa. – Sanna Martin & Helena Sulkala (toim.), *Tutkielmia oppijankielestä* s. 111–128. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 17. Oulun yliopisto. Oulu.
- REMES, HANNU 1983: *Viron kielioppi*. WSOY. Juva.
- RICHARDSON, VIRGINIA 1994: Teacher Inquiry as Professional Staff Development. – Sandra Hollingsworth & Hugh Socjett (eds.), *Teacher research and educational reform* s. 186–203. – *Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*. University of Chicago Press. Chicago.
- RIKAMA, JUHA 2010: Tutkiva opetus on tullut vihdoin, toivottavasti jäädäkseen. – *Virke* 2/2010 s. 50.
- RINGBOM, HÅKAN 1987: The Role of the First Language in Foreign Language Learning. – *Multilingual Matters* 34. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.
- ROEHR, KAREN 2007: Metalinguistic Knowledge and Language Ability in University-Level L2 Learners. – *Applied Linguistics* 29 (2) s. 173–199.  
<http://apllj.oxfordjournals.org/content/29/2/173.full.pdf+html>  
[Viitattu 15.1.2011.]
- RÄSÄNEN, MATTI 2008: Viisi varista istuu aidalla. – *Kielikello* 1/2008 s. 29.
- RÄSÄNEN, SEPPO 1979: Huomioita suomen sijojen frekvensseistä. – *Sananjalka* 21 s. 17–33. Suomen Kielen Seuran vuosikirja 1979. Turku.
- SAJAVAARA, KARI 1980: Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. – Kari Sajavaara (toim.), *Soveltava kielitiede* s. 202–221. Gaudeamus. Huhmari.

- SAJAVAARA, KARI 1999: Kontrastiivinen kielentutkimus ja virheanalyysi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), Kielenoppimisen kysymyksiä s. 103–128. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- SAJAVAARA, KARI 2006: Kielivalinnat ja kielten opiskelu. – Kielen päällä: näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön s. 223–254. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- SCHATZ, ROMAN 2011: Leikki on parasta oppia. – Helsingin Sanomat 16.1.2011, D6.
- SCHOTT-SAIKKU PÄIVI 1992: Vieraan kielen opittavuudesta: kompetenssi, interferenssi, aporia. *Virittäjä* 1992 s. 233–239.
- SCHUMANN, JOHN H. 1978: *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers, Inc. Rowley. Massachusetts.
- Selma 2011: Tietopankki maahanmuuttajille suunnatusta koulutuksesta pääkaupunkiseudulla. <http://www.selma-net.fi> [Viitattu 15.1.2011]
- SETÄLÄ, VILHO 1972: Suomen kielen dynamiikkaa. – *Suomi* 166 s. 3. SKS. Helsinki.
- SHETTER, WILLIAM Z. 1988: *Introduction to Dutch*. Sixth edition thoroughly revised. Martinus Nijhoff. Leiden.
- SHORE, SUSANNA 1986: Onko suomessa passiivia. – *Suomi* 133. SKS. Helsinki.
- SIITONEN, KIRSTI 1996: Suomenoppijan syntaksin solmukohtia. – Helena Ruuska & Sanna-Marja Tuomi (toim.), *Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyteen* s. 151–156. ÄOL:N vuosikirja XLII. Äidinkielen opettajien liitto. Helsinki.
- SIITONEN, KIRSTI 1999: Agenttia etsimässä: U-verbijohdokset edistyneen suomenoppijan ongelmana. *Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja* 63. Turku.
- SIITONEN, KIRSTI 2000: Agenttia etsimässä. Väitöksenalkajaisesityelmä Turun yliopistossa 27. marraskuuta 1999. – *Virittäjä* 2000 s. 76–82.
- SIITONEN, KIRSTI – MIZUNO, MANAMI 2010: Suomen monitahoinen possessiivisuffiksi ja suomenoppija. – Annekatrin Kaivapalu, Eve Mikone, Kirsti Siitonen & Maria-Maren Sepper (toim.), *Lähivõrdlusi 19 – Lähivertailuja* 19 s. 136–159. Eesti rakenduslingvistika ühing. Tallinn.

- SIKES, PAT 2000: 'Truth' and 'Lies' Revisited. – British Educational Research Journal 26/2 s. 257–270.  
<http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cber/2000/00000026/00000002/art00008> [Viitattu 8.11.2011.]
- SILFVERBERG, LEENA 1982: Puolalaisten suomen kielen opiskelijoiden ääntämisvaikeuksista. – Virittäjä 1982 s. 64–69.
- SILFVERBERG, LEENA 1990: Suomen kielen jatko-oppikirja. Oy Finn Lectura Ab. Helsinki.
- SILFVERBERG, LEENA 1993: Mitä suomi on vieraana kielenä. – Virittäjä 1993 s. 245–252.
- SILFVERBERG, LEENA – LEPÄSMAA, ANNA-LIISA 1987: Suomen kielen alkeisoppikirja. Oy Finn Lectura Ab. Helsinki.
- SINNEMÄKI, KAIUS 2011: Language universals and linguistic complexity: Three case studies in core argument marking.  
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/27782> [Viitattu 4.11.2011.]
- SIRO, PAAVO 1964: Suomen kielen lauseoppi. Tietosanakirja Oy. Helsinki.
- SIRO, PAAVO 1975: Sijakielioppi. Gaudeamus. Jyväskylä.
- SKS= Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SKST = Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia.
- SKT 2009 = HAKULINEN, AULI – KALLIOKOSKI, JYRKI – KANKAANPÄÄ, SALLI – KANNER, ANTTI – KOSKENNIEMI, KIMMO – LAITINEN, LEA MAAMIES, SARI – NUOLIJÄRVI, PIRKKO 2009: Suomen kielen tulevaisuus: Kielipoliittinen toimintaohjelma. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7.  
<http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7> [Viitattu 16.9.2011.]
- STENGAL, ERWIN 1939: On learning a new language. – The International Journal of Psychoanalysis 20 s. 471–479.
- STORHAMMAR, MARJA-TERTTU 1993: Ulkomaalaisopettajien opetuspuheen piirteitä. – Liisa Löfman, Liisa Kurki-Suonio, Silja Pellinen & Jari Lehtonen (toim.), The Competent Intercultural Communicator s. 79–97. AFinLA:n vuosikirja 1993. Tampere.
- STORHAMMAR, MARJA-TERTTU 1994: Puhekielen asema ulkomaalaisopetuksessa. – Virittäjä 1994 s. 97–109.

- STORHAMMAR, MARJA-TERTTU 1996: Miten maahanmuuttajille pitäisi puhua suomea? – Helena Ruuska & Sanna-Marja Tuomi (toim.), Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyyteen s. 133–138. ÄOL:N vuosikirja XLII. Äidinkielen opettajien liitto. Helsinki.
- STRASZER, BOGLÁRKA – BROWN, ANNELI (toim.) 2004: Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä. Kakkoskieli 5. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- STROUD, CHRISTOPHER 1981: Kontrastiv lexikologi. – Kenneth Hyldenstam (red.), Svenska i invandrarperspektiv s. 174–218. Liber Läromedel. Lund.
- SUNDMAN, MARKETTA 2010: Svenskämnet i kris? – Källan: Jubileumsnummer 2010 s. 85. Svenska litteratursällskapet i Finland. Helsingfors.
- SUNI, MINNA 1993a: Ymmärtämisen esteet ja niiden ylittämien. – Liisa Löfman, Liisa Kurki-Suonio, Silja Pellinen & Jari Lehtonen (toim.), The Competent Intercultural Communicator s. 99–114. AFinLA:n vuosikirja 1993. Tampere.
- SUNI, MINNA 1993b: Oppijan tavoitteena arkikeskustelusta selviäminen. – Eija Aalto & Minna Suni (toim.), Kohdekielenä suomi: näkökulmia opetukseen s. 107–133. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 1. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- SUNI, MINNA 2008: Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- SUNI, MINNA 2010: Affordanssi – kaikkialla vai ei missään? – XXXVII Kielitieteen päivät Helsingissä 20.–22.5.2010: esitelmien tiivistelmät s. 101.
- Suomen kielen laitos 2000: Helsingin yliopiston ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden suomen kielen yleiset opinnot 2000. Suomen kielen laitos. [Moniste.]
- SUOMINEN, TAPANI 1998: Finskan – inte så svår som du tror. – Tapani Suominen (red.), Dags att bekanta sig med finskan s. 3–8. Edita. Helsingfors.
- Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia 1967–2010.  
<https://www.jyu.fi/s2-bibliografia> [Viitattu 15.1.2011.]
- TALIB, MIRJA – LÖFSTRÖM, JAN – MERI, MATTI 2004: Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille. WSOY. Helsinki.
- Taloussanommat 2011: Suomalaisten englantia maailman viidenneksi parasta. – Taloussanommat 30.3.2011.  
<http://www.taloussanommat.fi/tyo-ja-koulutus/2011/03/30/suomalaisten-englanti-maailman-viidenneksi-parasta/20114451/139> [Viitattu 28.8.2011.]



- TANNER, JOHANNA 2012: Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus: pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa. Unigrafia Oy. Helsinki.
- TARNANEN, MIRJA 1994: Miksi puheen ymmärtämistä kannattaa opettaa? – Minna Suni & Eija Aalto (toim.), Suuntaa suomenopetukseen – tuntumaa tutkimukseen s. 175–193. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita n:o 4. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- TARNANEN, MIRJA 2002: Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä kirjoittamisen arviointia. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä.
- TARNANEN, MIRJA – JUNTILA, JAAKKO – WESTINEN, ELINA 2009: Kohti monimediaisia tekstitaitoja: Mihin maahanmuuttajataustaiset aikuiset käyttävät tietokonetta ja miten he suhtautuvat siihen? – Jyrki Kalliokoski, Tuija Nikko, Saija Pyhäniemi & Susanna Shore (toim.), Puheen ja kirjoituksen moninaisuus – Variationsrikdom i tal och skrift – The Diversity of Speech and Writing s. 175–191. AFinLAn vuosikirja 2009. Jyväskylä.
- TARNANEN, MIRJA – SUNI, MINNA 2005: Maahanmuuttajien kieliympäristö ja kielitaito. – Seppo Paananen (toim.), Maahanmuuttajien elämää Suomessa s. 9–21. Tilastokeskus. Helsinki.
- TIITTULA, LIISA 1992: Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä. Finn Lectura. Loimaa.
- Tilastokeskus 2010a: Väestö kielen mukaan sekä ulkomaan kansalaisten määrä ja maapinta-ala alueittain 1980–2009. <http://tilastokeskus.fi/index.html> [Viitattu 15.1.2011.]
- Tilastokeskus 2010b: Katsaus Suomen väestöön 2009. [http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2009/01/vaerak\\_2009\\_01\\_2010-09-30\\_kat\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2009/01/vaerak_2009_01_2010-09-30_kat_001_fi.html) [Viitattu 5.8.2011.]
- Tilastokeskus 2011a: Väestörakenne: kieli. [http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#vaestorakenne](http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaestorakenne) [Viitattu 5.8.2011.]
- Tilastokeskus 2011b: Suurimmat vieraskieliset ryhmät 2000 ja 2010. [http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2010/vaerak\\_2010\\_2011-03-18\\_kuv\\_003\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2010/vaerak_2010_2011-03-18_kuv_003_fi.html) [Viitattu 5.8.2011.]
- Tilastokeskus 2011c: Ulkomaan kansalaiset sukupuolen mukaan 1980–2010. [http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2010/vaerak\\_2010\\_2011-03-18\\_kuv\\_004\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2010/vaerak_2010_2011-03-18_kuv_004_fi.html) [Viitattu 5.8.2011.]

- TOIVOLA, MINNALEENA 2004: Kielen havaitseminen ja tuottaminen – tutkimusta suomen diftongeista. – Boglárka Straszer & Anneli Brown (toim.), Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä s. 213–238. Kakkoskieli 5. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki.
- TOIVOLA, MINNALEENA 2011: Vieraan aksentin arviointi ja mittaaminen suomessa. Käyttäytymistieteiden laitos. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7217-8> [Viitattu 10.1.2012.]
- TOMASELLO, MICHAEL 2003: Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts and London, England.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2003 [2002]: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- TUOMI, TUOMO (koost.) 1980 [1972]: Suomen kielen käänteissanakirja. SKST 274. Helsinki.
- VAATTOVAARA, JOHANNA – SOININEN-STOJANOV, HENNA 2006: Pääkaupunkiseudulla kasvaneiden kotiseuturajaukset ja kielelliset asenteet. – Kaisu Juusela & Katariina Nisula (toim.), Helsinki kieliyhteisönä s. 223–254. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos. Helsinki.
- van LIER, LEO 1996: Interaction in the Language Curriculum: awareness, autonomy and authenticity. Longman. New York.
- van LIER, LEO 1998: The relationship between consciousness, interaction and language learning. – Language Awareness 7 s. 128–145.
- van LIER, LEO 2000: From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. – J.P.Lantolf (ed.), Sociocultural theory and second language learning s. 245–260. Oxford University Press. Oxford.
- van LIER, LEO 2004: The Ecology and Semiotics of Language Learning: a sociocultural perspective. – Educational Linguistics v. 3. Kluwer Academic Publishers. Boston.
- VARONIS, EVANGELINE MARLOS – GASS, SUSAN 1985: Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. – Applied Linguistics 6 s. 71–90. Oxford University Press. Oxford.
- VEHKANEN, MARJUT – LEHMUSVAARA, TIINA (toim.) 2009: Karjalanpaistista kaksoiskonsonanttiin: suomen kielen ja kulttuurin vaikuttajat maailmalla. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO. Helsinki.

- WELLS, GORDON – CLAXTON, GUY (eds.) 2007 [2002]: Learning for Life in the 21<sup>st</sup> Century: Sociocultural Perspectives on the Future of education. Blackwell Publishing. Malden, USA; Oxford, UK; Carlton, Australia.
- WENDEN, ANITA 1987: Conceptual Background and Utility. – Anita Wenden & Joan Rubin (eds.), Learner Strategies in Language Learning s. 3–13. Prentice-Hall International. Englewood Cliffs, New Jersey.
- WENDEN, ANITA – RUBIN, JOAN (eds.) 1987: Learner Strategies in Language Learning. Prentice-Hall International. Englewood Cliffs, New Jersey.
- WHITE, LEILA 1993: Suomen kielioppia ulkomaalaisille. Finn Lectura. Loimaa.
- WHITE, LEILA 2003: Sanat eivät riitä kertomaan, tarvitaan lauseita. – Marjo Mela & Pirjo Mikkonen (toim.), Suomi kakkonen: Opas opettajille s. 127–140. Suomalaisen kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- WHITEHEAD, JACK 1995 [1988]: Foreword. – Jean McNiff, Action research: principles and practice s. ix–xii. Routledge. London.
- VIHANTA, VEIJO V. 1990: Suomi vieraana kielenä foneettiselta kannalta. – Jorma Tommola (toim.), Foreign language comprehension and production/Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen s. 199–225. AfinLAN vuosikirja 1990. Turku.
- WIIK, KALEVI 1972: Suomen akkusatiiviobjektin muoto. Turun yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja N:o 12. Turku.
- WIIK, KALEVI 1988: Kolme ja puoli vuosisataa suomalaista ja virolaista kieliopin kirjoitusta: nominien taivutus. – Peep Nemvalts & Päivi Rintala (toim.), Lähivertailuja 3: suomalais-virolainen virheanalyysiseminaari Hailuodossa 15.–16.5.1987 s. 11–26. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 34. Turku.
- WIIK, KALEVI 1990: Suomen kielen morfofonologian historia II: nominien taivutus 1820–1845. Turun yliopisto. Fonetikka. Turku.
- VILKUNA, MARIA 1996: Suomen lauseopin perusteet. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 90. Edita. Helsinki.
- VIRTANEN, AIJA 2011: Käsityksiä kansainvälisesti rekrytoitujen hoitajien ammatillisesta kielitaidosta ja sen kehittymisestä. Mediakeskustelujen ja asiantuntijan haastattelun analyysia. – Puhe ja kieli 4/2011 s. 153–172.
- VOIONMAA, KAARLO 1998: Foreign students in Oulu: their living situation from the linguistic point of view. [Julkaisemattomat kyselylomakkeet.]

- VOIONMAA, KAARLO 2000: Selvitys vierasopiskelijoiden sopeutumisesta Ouluun. – Sanna Martin & Helena Sulkala (toim.), Tutkielmia oppijankielestä s. 7–32. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 17. Oulun yliopisto. Oulu.
- VYGOTSKI, LEV SEMJONOVITŠ 1982 [1931]: Ajattelu ja kieli. – Suomentaneet Klaus Helkama & Anja Koski-Jännes. Prisma-tietokirjasto. Weilin + Göös. Espoo.
- VYGOTSKY, L.S. 1978: Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. – Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman. Harvard University Press. Cambridge.
- VÄHÄMÄKI, BÖRJE 1993: Suomen kielen peruslauseet opetuksen apuna. – Jyrki Kalliokoski & Kirsti Siitonen (toim.), Suomeksi maailmalla: kirjoituksia suomen kielen ja kulttuurin opettamisesta s. 112–117. Castrenianumin toimitteita 44. Helsinki.
- YLINEN, SARI 2006: Cortical representations for phonological quantity. University of Helsinki. Helsinki. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/psyko/vk/ylinen> [Viitattu 15.1.2011.]
- ÅKERS, ANN-MARIE 1999: Alku aina hankalaako? Suomenoppijoiden kirjallisten tuotosten tarkastelua. Lisensiaatintyö. Vaasan yliopisto.
- ÅKERS, ANN-MARIE 2000: Suomenoppijoiden kirjallisten tuotosten virheet ja niiden sijoittuminen kielen eri tasoille. – Päivi Juhola, Outi Järvi & Detlef Wilske (toim.), Erikoiskielet ja käännösteoria: VAKKI-symposiumi XX Vaasa 11.–13.2.2000 s. 416–427. Vaasan yliopiston käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmän julkaisut 26. Vaasan yliopisto.
- ZEICHNER, KENNETH M. – NOFFKE, SUSAN E. 2001: Practitioner Research. – Virginia Richardson (ed.), Handbook of Research on Teaching s. 298–330. Fourth Edition. American Educational Research Association. Washington, D.C.

**EUROOPPALAISEN VIITEKEHYKSEN TAITOTASOJEN YLEISKUVAUS**

- C2** Ymmärtää yleensä vaikeuksitta kaikenlaista puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Osaa yhdistellä tietoja erilaisista puhutuista ja kirjoitetuista lähteistä ja rakentaa niissä esitetyistä perusteluista ja selostuksista sisällöllisesti yhtenäisen esityksen. Pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan spontaanisti, erittäin sujuvasti ja täsmällisesti. Pystyy erottamaan merkitysvivahteet mutkikkaissakin tilanteissa.
- C1** Ymmärtää erityyppisiä vaativia, pitkäköjä tekstejä ja tunnistaa piilomerkityksiä. Pystyy esittämään ajatuksiaan sujuvasti ja spontaanisti ilman havaittavia vaikeuksia ilmausten löytämisessä. Käyttää kieltä joustavasti ja tehokkaasti sekä sosiaaliin että myös opintoihin ja ammattiin liittyviin tarkoituksiin. Pystyy tuottamaan monimutkaisia aiheita käsittelevää selkeää, hyvin rakentunutta ja yksityiskohtia sisältävää tekstiä. Osaa jäsentää tekstiä ja edistää sen sidosteisuutta esimerkiksi käyttämällä sidesanoja.
- B2** Ymmärtää pääajatuksen konkreetteja ja abstrakteja aiheita käsittelevistä monitahoisista teksteistä, myös oman erityisalansa käsittelystä. Viestiminen on niin sujuvaa ja spontaania, että hän pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa ilman että se vaatii kummaltakaan osapuolelta ponnisteluja. Pystyy tuottamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä hyvinkin erilaisista aiheista, esittämään mielipiteensä jostakin ajankohtaisesta asiasta ja selittämään eri vaihtoehtojen edut ja haitat.
- B1** Ymmärtää pääkohdat selkeistä yleiskielisistä viesteistä, joita esiintyy usein esimerkiksi työssä, koulussa ja vapaa-aikana. Selviytyy useimmista tilanteista matkustaessaan kohdekielillä alueilla. Pystyy tuottamaan yksinkertaista, johdonmukaista tekstiä tutuista tai itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kuvaamaan kokemuksia ja tapahtumia, unelmia, toiveita ja tavoitteita. Pystyy perustelemaan ja selittämään lyhyesti mielipiteitä ja suunnitelmia.
- A2** Ymmärtää lauseita ja usein käytettyjä ilmauksia, jotka liittyvät tavallisiin arkipäivän tarpeisiin: kaikkein keskeisin häntä itseään ja perhettä koskeva tieto, ostosten teko, paikallistieto, työ. Pystyy viestimään yksinkertaisissa ja rutiininomaisissa tehtävissä, jotka edellyttävät yksinkertaista tiedonvaihtoa tutuista, jokapäiväisistä asioista. Pystyy kuvailemaan yksinkertaisesti omaa taustaansa, lähiympäristöään ja välittömiä tarpeitaan.
- A1** Ymmärtää ja käyttää tuttuja arkipäivän ilmauksia ja perustason sanontoja, joiden tavoitteena on yksinkertaisten, konkreettien tarpeiden tyydyttäminen. Pystyy esittäytymään ja esittelemään muita. Pystyy vastaamaan itseään koskeviin kysymyksiin ja kysymään vastaavia kysymyksiä muilta, esimerkiksi missä he asuvat, keitä he tuntevat ja mitä heillä on. Pystyy käymään yksinkertaisia keskusteluja, jos puhekumppani puhuu hitaasti ja selvästi ja on valmis auttamaan.

(EVK 2003 [2001]: 48.)

**SUOMI TOISENA/VIERAANA KIELENÄ -kysely**

**HENKILÖTIEDOT**

Ikä: \_\_\_\_\_ Sukupuoli: mies / nainen  
 Äidinkieli: \_\_\_\_\_ Kotimaa: \_\_\_\_\_  
 Kuinka kauan olet ollut Suomesa \_\_\_\_\_ /  
 Oletko ollut Suomessa? Milloin? Kuinka kauan? \_\_\_\_\_

**MITÄ VIERAITA KIELIÄ OLET OPISKELLUT?**

1. \_\_\_\_\_  
 kieli vuotta

Missä: \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_  
 kieli vuotta

Missä: \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_  
 kieli vuotta

Missä: \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_  
 kieli vuotta

Missä: \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_  
 kieli vuotta

Missä: \_\_\_\_\_

6. Muut:



**MINUN MIELESTÄNI SUOMEN KIELESSÄ ON VAIKEAA ...**

**VAIKEUS JOHTUU SIITÄ, ETTÄ ...**



**MINUN MIELESTÄNI SUOMEN KIELESSÄ ON HELPPOA ...**

**HELPPOUS JOHTUU SIITÄ, ETTÄ ...**